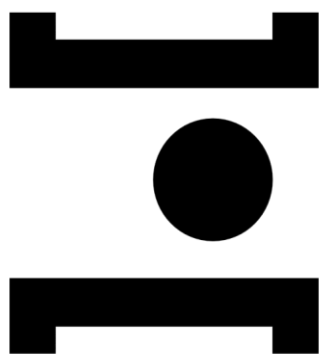


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**

**Escola Superior de Educação**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**Promover a Autorregulação da Aprendizagem:  
Práticas Pedagógicas e Reflexão a partir da prática de  
ensino supervisionada**

**Relatório de Estágio**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico**

**Catarina Garrido Lopes**

**Orientadora:**

**Professora Doutora Isabel Alexandra Damasceno Teigas e Piscalho**

março, 2026

*“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. É por meio desse ato de amor que educadores comprometidos se lançam à transformação da sociedade, superando a opressão e cultivando a esperança.”*

Paulo Freire

## **Agradecimentos**

Aos meus pais Marta e João, por todas as oportunidades, por me terem ajudado, estando lá em todas as horas e minutos, obrigada por acreditarem em mim e por nunca me deixarem desistir. São um exemplo de pais incríveis e tenho muito orgulho por ser vossa filha. Todo o meu percurso deve-se a vós e, sendo esta uma das etapas mais importantes da minha vida, só vos tenho a agradecer por todo o apoio. A paciência, o amor e os vossos sacrifícios que demonstram todos os dias, são a base da minha caminhada. Que esta conquista seja também vossa, pois sem o vosso apoio, dedicação e carinho nada disto seria possível.

Ao meu namorado, que sempre me deu apoio, tanto nos bons como nos maus momentos, obrigada pela paciência, força e motivação que me dás todos os dias para continuar.

À minha família pelo apoio incondicional e força que me fizeram seguir sempre em frente.

Um especial agradecimento, à minha professora orientadora, à professora Isabel Piscalho, pela paciência, disponibilidade, apoio e motivação. Obrigada pelo privilégio de poder ter contactado com a sua experiência e profissionalismo, ao longo do meu percurso académico.

Às educadoras e professoras cooperantes que me abriram as portas das suas salas. Obrigada pelas oportunidades para aprender e pelos conselhos que me permitiram crescer profissionalmente.

Às minhas colegas de casa, Ana, Joana, Beatriz e Francisca que me aturaram ao longo destes anos, obrigada por todas as palavras e por todo o suporte que me deram desde o início que entrei neste percurso, pela dedicação e confiança, juntas trocámos conhecimento e crescemos não só profissionalmente, mas também pessoalmente, levarei comigo tudo o que aprendemos juntas e cada momento partilhado.

Por último, o meu mais sincero agradecimento a todas as crianças com quem tive o privilégio de contactar ao longo destes anos de formação. Obrigada por me terem recebido, por me terem ensinado, por me terem alegrado os dias com as vossas palavras e o vosso carinho.

## **Abreviaturas e Siglas**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

ARA – Autorregulação da Aprendizagem

CHILD – Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (adaptada de CHILD, Whitebread et al., 2009)

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## Resumo

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta a trajetória formativa construída a partir das experiências de prática de ensino supervisionada e da investigação realizada ao longo do mestrado. Guiado pela questão "De que forma se pode promover a autorregulação da aprendizagem em crianças na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?", este trabalho sublinha a importância da postura reflexiva e investigativa na melhoria contínua das práticas educativas. O relatório integra a descrição e reflexão crítica sobre quatro períodos de estágio, concretizados em três contextos distintos: creche, jardim de infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 4.º anos de escolaridade). Documenta, ainda, o trabalho investigativo orientado pelos seguintes objetivos: (1) compreender o contributo da utilização da *checklist* CHILD (Piscalho, 2021) na observação e reflexão sobre a prática pedagógica, visando a identificação das competências autorregulatórias das crianças; (2) explorar as perspetivas das crianças sobre o seu processo de autorregulação da aprendizagem, tendo por base a entrevista com tarefa; e (3) explorar as competências autorregulatórias das crianças no jardim de infância e no 1.º ciclo do Ensino Básico, com o intuito de compreender como promovê-las efetivamente na prática educativa. O exercício investigativo atravessa o(s) processo(s) de estágio, adotando-se uma abordagem qualitativa. Recorreu-se à Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) como instrumento de observação e de apoio à prática pedagógica junto de cinquenta e seis crianças da educação pré-escolar e do 1.º CEB. Complementarmente, foram realizadas treze entrevistas semiestruturadas a crianças e a uma profissional especialista na área. A recolha de dados foi conduzida de acordo com princípios éticos, assegurando o consentimento informado e a confidencialidade dos participantes. A análise dos dados, realizada com recurso a análise de conteúdo, análise temática e métodos de triangulação, permitiu identificar práticas e estratégias que favorecem o desenvolvimento de competências autorregulatórias, designadamente o planeamento, a monitorização e a avaliação das próprias ações por parte das crianças. Os resultados revelam que a promoção da autorregulação contribui para uma maior autonomia, capacidade de resolução de problemas e gestão emocional das crianças, facilitando aprendizagens mais significativas e duradouras. O relatório conclui com uma reflexão final onde se traçam recomendações para a prática pedagógica, incluindo estratégias de intervenção e sugestões para a articulação entre contextos educativos, reforçando o potencial da autorregulação como motor para a inovação e a equidade na educação.

**Palavras-chave:** Autorregulação da Aprendizagem; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; CHILD; Autonomia.

## Abstract

This internship report, developed within the scope of the Master's in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, presents the formative trajectory constructed from experiences in supervised teaching practice and research conducted throughout the master's program. Guided by the research question, "How can the self-regulation of learning be promoted in children in pre-school education and the 1st Cycle of Basic Education?", this work underscores the importance of a reflective and investigative stance in the continuous improvement of educational practices. The report integrates the description and critical reflection on four internship periods, implemented in three distinct contexts: daycare, kindergarten, and the 1st Cycle of Basic Education (1st and 4th grades). It also documents the investigative work guided by the following objectives: (1) to understand the contribution of using the CHILD checklist (Piscalho, 2021) in the observation and reflection on pedagogical practice, aiming to identify the self-regulatory competences of children; (2) to explore the perspectives of children on their self-regulation of learning process, based on task-based interviews; and (3) to explore the self-regulatory competences of children in kindergarten and the 1st Cycle of Basic Education, in order to understand how to effectively promote them in educational practice. The investigative exercise permeates the internship process, employing a qualitative approach. The Checklist for Independent Learning Development (CHILD) was used as an instrument for observation and to support pedagogical practice with fifty-six children in pre-school education and the 1st CEB. Complementarily, thirteen semi-structured interviews were conducted with children and a professional specializing in the area. Data collection was conducted in accordance with ethical principles, ensuring informed consent and the confidentiality of participants. Data analysis, performed using content analysis, thematic analysis, and triangulation methods, allowed for the identification of practices and strategies that favor the development of self-regulatory competences, namely the planning, monitoring, and evaluation of their own actions by children. The results reveal that promoting self-regulation contributes to greater autonomy, problem-solving skills, and emotional management in children, facilitating more meaningful and lasting learning. The report concludes with a final reflection outlining recommendations for pedagogical practice, including intervention strategies and suggestions for articulation between educational contexts, reinforcing the potential of self-regulation as a driver for innovation and equity in education.

**Key-words:** Self-Regulation of Learning; Preschool; 1st Cycle of Basic Education; CHILD; Autonomy.

## Índice

|  |     |
|--|-----|
| <b>Agradecimentos</b> .....  | ii  |
| <b>Abreviaturas e Siglas</b> .....   | iii |
| <b>Resumo</b> .....  | 1   |
| <b>Abstract</b> .....  | 2   |
| <b>Lista de figuras</b> .....  | 6   |
| <b>Lista de tabelas</b> .....  | 7   |
| <b>Introdução</b> .....  | 8   |
| <b>PARTE I- Práticas de Ensino Supervisionada</b> .....  | 9   |
| <b>1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche</b> .....   | 10  |
| 1.1. Caracterização da Instituição .....   | 10  |
| 1.2. Organização do ambiente educativo .....   | 11  |
| 1.2.1. Caracterização do grupo .....   | 11  |
| 1.2.2. Caracterização da sala .....  | 12  |
| 1.3. Projeto de Intervenção “Desenvolver o amor pela leitura na creche” .....                          | 13  |
| 1.4. Avaliação e Divulgação .....  | 14  |
| <b>2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância</b> .....                                 | 14  |
| 2.1. Caracterização da Instituição .....   | 15  |
| 2.2. Organização do ambiente educativo .....   | 15  |
| 2.2.1. Caracterização do grupo .....   | 15  |
| 2.2.2. Caracterização da sala .....  | 16  |
| 2.3. Projeto de Intervenção “Crescer em Harmonia-Cooperação e amizade” .....                           | 17  |
| 2.4. Avaliação e Divulgação .....  | 18  |
| <b>3. Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico- 1.º Ano de Escolaridade</b> ..... | 18  |
| 3.1. Caracterização da Instituição .....   | 19  |
| 3.2. Organização do ambiente educativo .....   | 19  |
| 3.2.1. Caracterização do grupo .....   | 19  |
| 3.2.2. Caracterização da sala .....  | 20  |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.3. Projeto de Intervenção “Juntos somos mais fortes” .....                       | 21        |
| 3.4. Avaliação e Divulgação .....  | 22        |
| <b>4. Prática de Ensino Supervisionada no 1ºCEB- 4.º Ano de Escolaridade .....</b> | <b>24</b> |
| 4.1. Caracterização da Instituição .....   | 24        |
| 4.2. Organização do ambiente educativo .....                                       | 25        |
| 4.2.1. Caracterização do grupo .....   | 25        |
| 4.2.2. Caracterização da sala .....  | 25        |
| 4.3. Projeto de Intervenção “Escrita Criativa com Salvador Dalí” .....             | 26        |
| 4.4. Avaliação e Divulgação .....  | 30        |
| <b>5. Percurso de Desenvolvimento Profissional.....</b>                            | <b>33</b> |
| <b>PARTE II – Exercício Investigativo .....</b>                                    | <b>37</b> |
| <b>1. Contextualização do exercício investigativo .....</b>                        | <b>37</b> |
| <b>2. Enquadramento Teórico.....</b>   | <b>39</b> |
| <b>3. Método.....</b>  | <b>47</b> |
| 3.1. Tipo e pertinência do estudo .....  | 47        |
| 3.2. Questões de investigação e objetivos .....                                    | 48        |
| 3.3. Contexto e participantes.....   | 48        |
| 3.4. Processos de recolha e tratamento de dados .....                              | 50        |
| 3.4.1. Instrumentos .....  | 50        |
| 3.4.2. Procedimento de recolha de dados .....                                      | 50        |
| 3.4.3. Procedimento de tratamento de dados .....                                   | 51        |
| <b>4. Apresentação e análise dos resultados .....</b>                              | <b>53</b> |
| 4.1. Resultados - Jardim de Infância .....   | 57        |
| 4.2. Resultados – 1.º CEB (1.º ano de escolaridade) .....                          | 60        |
| 4.3. Resultados – 1.º CEB (4.º ano de escolaridade) .....                          | 63        |
| 4.4. Resultados - Entrevista à especialista na área da ARA.....                    | 66        |
| 4.5. Triangulação de dados.....  | 67        |
| <b>PARTE III .....</b>   | <b>74</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Reflexão Final</b> .....   | <b>74</b> |
| <b>2. Referências Bibliográficas</b> .....                                     | <b>78</b> |
| <b>3. ANEXOS</b> .....   | <b>80</b> |
| Anexo I - Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente .....          | 80        |
| Anexo II- Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente- Preenchida .. | 81        |
| Anexo III - Sistema de categorias e a sua operacionalização.....               | 82        |
| Anexo IV-Roteiro das entrevistas às crianças .....                             | 83        |
| Anexo V-Respostas das crianças da educação pré-escolar.....                    | 85        |
| Anexo VI-Respostas das crianças do 1ºCEB-1.º ano.....                          | 88        |
| Anexo VII -Respostas das crianças do 1ºCEB-4ºano.....                          | 92        |
| Anexo IX- Roteiro da entrevista à especialista .....                           | 95        |
| Anexo VIII- Entrevista à especialista .....                                    | 104       |
| Anexo IX- Consentimento Informado .....  | 125       |

## **Lista de figuras**

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - “As cartas do Urso” .....      | 6  |
| Figura 2 - “Percurso Estimulante” .....   | 7  |
| Figura 3 – “Como eu me conheço” .....     | 11 |
| Figura 4 - “O meu puzzle” .....           | 12 |
| Figura 5 – “Jogo das ligações” .....      | 15 |
| Figura 6 - “Flutua/não flutua” .....      | 15 |
| Figura 7 - Grelha de Autoavaliação.....   | 16 |
| Figura 8 – “C1-Somos todos Dalí” .....    | 21 |
| Figura 9 - “C2-Somos todos Dalí” .....    | 21 |
| Figura 10 - “C3-Somos todos Dalí” .....   | 21 |
| Figura 11 - “C4-Os quadros de Dalí” ..... | 22 |
| Figura 12 - “C5-Os quadros de Dalí” ..... | 22 |
| Figura 13 - “C6-Os quadros de Dalí” ..... | 22 |
| Figura 14 - Rubrica Avaliativa .....      | 24 |
| Figura 15 - Autoavaliação.....            | 25 |

## **Lista de tabelas**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Sistema de categorias e a sua operacionalização..... | 42 |
| Tabela 2 - Processos de autorregulação de aprendizagem.....     | 43 |

## Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação de Santarém. O objetivo principal é refletir criticamente sobre o percurso de estágio realizado, articulando as experiências vivenciadas com uma análise fundamentada da ação pedagógica desenvolvida em cada contexto.

Na primeira parte, o relatório centra-se na descrição e reflexão acerca dos contextos de estágio, abordando as experiências de aprendizagem adquiridas ao longo de vários momentos. Todos os estágios decorreram no âmbito da prática supervisionada, envolvendo, por um lado, a Educação Pré-Escolar (creche e jardim de infância) e, por outro, o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 4.º anos de escolaridade). Estes momentos de formação realizaram-se nos anos letivos 2023/2024 e 2024/2025, no distrito de Santarém, em diferentes tipos de instituições. Os estágios em contexto de educação pré-escolar tiveram lugar numa Instituição de Solidariedade Social (IPSS), enquanto que os de 1.º CEB decorreram em estabelecimentos de ensino da rede pública. Durante estes períodos, pude promover processos de aprendizagem essenciais tanto a nível profissional como pessoal, contribuindo para a construção de conhecimentos e competências que levarei para a minha prática futura. Para além da caracterização das instituições, descrevo o ambiente educativo, o grupo de crianças e os projetos de intervenção implementados, incluindo a sua conceção, realização e avaliação. Destaco a importância destas experiências na formação da minha identidade docente e na compreensão das dinâmicas educativas. Para encerrar esta parte, apresento uma reflexão sobre o meu percurso de desenvolvimento profissional, considerando os desafios enfrentados e as aprendizagens realizadas, como base para o aprofundamento do trabalho de investigação que se segue.

Na segunda parte, o foco recai sobre o tema “A autorregulação da aprendizagem das crianças”. A temática surgiu durante os estágios, pois observei que muitas crianças eram capazes de realizar atividades de forma autónoma, embora algumas ainda necessitassem de apoio ocasional. Assim, surgiram perguntas relativas à forma como estas crianças conseguem regular a sua aprendizagem. Diante desta realidade, surgiu em mim um interesse genuíno em desenvolver um exercício investigativo, fundamentado na prática pedagógica, que reforçasse e clarificasse a importância da implementação contínua de estratégias que promovam a autorregulação da aprendizagem. A investigação centrou-se na análise de estudos existentes sobre o tema, complementada por entrevistas que realizei às crianças, com o objetivo de

compreender as estratégias que estas utilizam durante o seu processo de autorregulação. Para tal, utilizei a ferramenta CHILD, que permite a identificação e avaliação das abordagens adotadas no desenvolvimento de processos autorreguladores. Além disso, elaborei um guião de entrevista inspirado na tese de uma especialista na área da ARA a quem tive o privilégio de entrevistar durante o mestrado, numa abordagem exploratória, qualitativa e descritiva. Este estudo proporcionou uma compreensão aprofundada de como as crianças se autorregulam e das estratégias que utilizam para o fazer, evidenciando que a autorregulação é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, do controlo emocional e da tomada de decisões. Essas competências facilitam o controlo de impulsos, a gestão de frustrações e a adaptação do comportamento às diferentes situações, contribuindo também para a resolução de conflitos e para o sucesso escolar. Para além disso, promove o bem-estar emocional, tornando as crianças mais seguras e confiantes, aspetos essenciais para uma ocupação escolar plena e saudável.

Este relatório conclui-se numa terceira parte com uma reflexão abrangente sobre todo o percurso de aprendizagem e investigação realizado ao longo desta experiência, seguida pelas referências bibliográficas e os anexos.

## **PARTE I- Práticas de Ensino Supervisionada**

Na Parte I, apresentarei o relato das Práticas de Ensino Supervisionadas realizadas ao longo dos dois anos letivos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Descreverei a instituição, o ambiente educativo e os grupos de crianças de cada estágio, apresentando, igualmente, os projetos pedagógicos desenvolvidos durante cada período, bem como a sua avaliação e divulgação.

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

A primeira Prática de Ensino Supervisionada aconteceu em contexto de creche durante o ano letivo de 2023/2024, entre o treze de novembro e quinze de dezembro, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada no concelho de Santarém.

### **1.1. Caracterização da Instituição**

Este estabelecimento desenvolve a sua missão através da interação na área social, através de respostas e serviços adequados às necessidades das pessoas, da comunidade promovendo o seu bem-estar e qualidade de vida.

A instituição é composta por três unidades, sendo que a unidade na qual se realizou o estágio é constituída por duas valências de Creche e uma de Pré-Escolar. A valência de Creche na qual foi realizado este estágio abrange duas salas de berçário, três de um ano e duas de dois anos, um refeitório que direciona as refeições de cada criança diariamente e espaços exteriores principalmente cobertos.

De acordo com o projeto curricular da Instituição este pretende garantir um bom funcionamento da unidade promovendo um desenvolvimento progressivo, individual e respeitoso proporcionando experiências de aprendizagem, na qual a criança deve sentir-se amada, protegida e segura, tendo em conta os objetivos do plano de atividades que necessitam do empenho e dedicação de todos. A implementação do projeto educativo é um processo construtivo, que tem vindo a ser sujeito de várias alterações.

## **1.2. Organização do ambiente educativo**

### **1.2.1. Caracterização do grupo**

O grupo era composto por dezassete crianças, nascidas entre o ano de 2021 (de janeiro a dezembro). O grupo é constituído por dez rapazes e sete raparigas, todos de nacionalidade portuguesa, compreendidas entre um e dois anos de idade. Entre as crianças, uma foi diagnosticada com necessidades educativas, a mesma tem apoio tanto interior como exteriormente.

A relação criança-adulto era bastante positiva, na medida em que, tanto a educadora como a auxiliar acolhiam e ajudavam as crianças quando estas necessitavam, mostravam muito interesse nas brincadeiras das crianças, comunicavam e interagiam bastante com as mesmas e são duas pessoas bastante atentas ao que se passa na sala apesar do número elevado de crianças.

A nível da área do desenvolvimento motor, a maioria das crianças já não usa fralda sendo que ainda estão na fase da adaptação, outras já fazem a sua higiene sem ajuda, porém sempre com um adulto por perto. A maioria das crianças alimentam-se praticamente sozinhas, sempre respeitando o seu tempo, apresentando dificuldade apenas na utilização da faca, há que notar que a educadora respeita a lateralidade. Deste modo, grande parte das crianças já apresentam conhecimento sobre algumas partes do seu corpo.

A nível cognitivo a maior parte das crianças utilizam frases simples como também a presença de holófrases. Conseguimos observar ainda alguns conceitos matemáticos em sala de aula como identificar o que está em cima/baixo, dentro/fora e grande/pequeno.

No que diz respeito, à área do desenvolvimento pessoal e social, grande parte das crianças interagem umas com as outras existindo uma certa dificuldade em compreender as emoções e os sentimentos, deste modo, apresentam respeito e socialização entre eles. Todas as crianças pedem ajuda quando necessitam, identificando e expressando todas as suas necessidades básicas de saúde e bem-estar.

A nível da área do desenvolvimento do pensamento criativo, as crianças manifestam interesse e curiosidade pelas expressões plásticas, mostrando maior interesse a nível do cantar e do dançar, tendo em relevância o interesse pela música.

### **1.2.2. Caracterização da sala**

A sala é dividida em diversas partes sendo estas a área do tapete, da cozinha, da garagem e dos trabalhos e o fraldário/wc interior.

Ao entrar na sala existe uma barreira de segurança como forma de regular a entrada e as saídas das crianças, naturalmente está sempre fechada, sendo apenas aberta por um educador, ajudante de ação educativa ou cuidador da criança. Logo de seguida, temos a presença dos cabides na qual contêm como forma de identificação uma imagem e o nome de cada criança, promovendo assim a autonomia da criança pois a mesma reconhece a sua fotografia, há que salientar estão à altura da criança para que a mesma consiga alcançar os seus pertences como a mochila, o casaco, o bibe e os seus objetos de sesta.

Do lado oposto dos cabides está presente a área do fraldário/wc interior, esta tem a presença de quatro sanitas e quatro lavatórios como também um espaço onde são colocados os biberões com água adequados à faixa etária presente facilitando a sua utilização sempre que a criança necessitar esta inclui também: uma área com as fraldas, pomadas, escovas, toalhetas, compressas e perfumes individuais devidamente identificados, estando perto do balcão para o momento da troca de fraldas, esse momento é completado através da autonomia da criança, ou seja, existe a presença de umas escadas, na qual, a maioria das crianças conseguem subir autonomamente.

A sala era dividida por zonas, sendo estas a zona do tapete é usada para dar os bons dias às crianças, para comer o pão de manhã, para a leitura de histórias, para aguardar a vez de fazer a higiene na hora das refeições, explicação das atividades/conversas entre o educador e a criança. Tem a presença de uma mesa-redonda são feitos os trabalhos e jogos didáticos, ambos disponibilizados pela educadora.

O dia a dia da sala iniciava às nove horas, com o acolhimento das crianças, embora a instituição acolhesse a maior parte das crianças a partir das sete e meia. De seguida, as crianças brincavam autonomamente na sala até às dez horas, na qual existia o momento do tapete, era cantada a canção do “Bom dia” e as crianças comiam o pão fornecido pela escola. Após este momento, eram iniciadas as atividades orientadas, sendo um momento de mais concentração e de descoberta. De seguida era realizada a higiene e as crianças deslocavam-se até ao refeitório, posteriormente seria realizada a hora da sesta. Pelas quinze horas era realizado outro momento de higiene, onde a educadora preparava as crianças para a hora do lanche, posteriormente, de volta à sala acontecia a brincadeira livre até os encarregados irem buscar as crianças à Instituição.

### 1.3. Projeto de Intervenção “Desenvolver o amor pela leitura na creche”

O projeto de intervenção surgiu ao observar que todos os dias a educadora contava uma história, as crianças envolviam-se com a mesma mostrando interesse e desejo por conhecer mais, sendo que estas queriam constantemente pegar nos livros que a mesma contava. Posto isto, a nossa ideia partia pela criação de uma área confortável e de fácil acesso, fazendo articulação com a autonomia da criança para que esta conseguisse frequentar a área conforme o seu ritmo e interesse. Pois, notámos que as crianças, apenas tinham contacto com as histórias e com os livros na hora do conto e quando a educadora o pretendia.

Este projeto tinha como objetivos “Promover o desenvolvimento da habilidade de leitura e o amor pelos livros em crianças de dois anos na creche”; “Estimular a curiosidade e estimulação”; “Desenvolver a coordenação motora”; “Incentivar a expressão oral” e “Incentivo à autonomia”.

No âmbito do projeto, as atividades realizadas iniciamos a atividade reunindo as crianças no tapete, e realizámos a leitura de uma história curta e interativa chamada “As Cartas do Urso”, utilizando o livro com a presença de ilustrações cativantes e uma linguagem simples e assertiva, mostrando as personagens ao longo da história, de seguida pedimos às crianças para dizerem qual o animal da história que mais gostaram e que outros gostariam que estivessem na história posteriormente realizámos juntamente com as crianças os diferentes animais que estas tinham escolhido, de forma a completar a história ouvida, o objetivo desta atividade foi “Desenvolver a criatividade, a expressão oral e a interação social, enquanto promove o interesse pela leitura e pelas histórias”. A segunda atividade foi o “Percurso Estimulante” este foi desenvolvido conforme as necessidades e competências a adquirir do grupo, envolvendo a motricidade grossa, sendo essencial para o desenvolvimento físico e a coordenação motora global, este sendo realizado para que todas as crianças estivessem em constante movimento, porém ao seu ritmo, conseguindo envolver-se na totalidade na atividade sem qualquer tipo de interrupção ou aceleração.



Figura 1- “As Cartas do Urso”



Figura 2- “Percurso Estimulante”

#### **1.4. Avaliação e Divulgação**

No contexto de creche, a avaliação centrou-se na observação direta durante as atividades das crianças e nos registos das atividades realizadas pelas mesmas, assim como as atividades realizadas pelas crianças. O *feedback* da educadora cooperante, ajudou-nos a aperfeiçoar as nossas atividades e entregava-nos um *feedback* no final de cada uma para que conseguíssemos refletir e melhorar. A observação e a escuta ativa da criança realizada durante as atividades e interações do dia a dia e registada sob a forma narrativa e outras evidências tornam possível desenhar uma imagem do que a criança faz e como faz que pode ser partilhada com outras pessoas, nomeadamente com os pais.

Em relação à divulgação de registos fotográficos e vídeos distribuídos à comunidade envolvente, às famílias e à equipa pedagógica, na qual apresentará, a planta da sala anterior e posteriormente a nova, assim como as atividades planeadas com as crianças nessa área.

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

A segunda Prática de Ensino Supervisionada decorreu no contexto de Jardim de Infância, durante o ano letivo de 2023/2024, entre os dias de 16 de abril e 22 de maio do ano de 2024. Nas primeiras duas semanas de estágio, o foco esteve na observação e compreensão do funcionamento da sala e da rotina aplicada. Nas quatro semanas

seguintes, ocorreu a intervenção, alternadas entre mim e o meu par de estágio, permitindo que ambas tivéssemos as nossas próprias experiências e aprendizagens.

## **2.1. Caracterização da Instituição**

A prática supervisionada do jardim de infância ocorreu numa IPSS que tem como principal objetivo prevenir as situações de exclusão social dos mais necessitados a partir da promoção de um desenvolvimento biopsicossocial adequado e das respostas às problemáticas da sua comunidade.

Em relação ao espaço educativo, este é composto por duas valências a de creche e Pré-Escolar. Relativamente ao jardim de infância este é composto por três salas multietárias, acompanhado por uma despensa, contendo crianças entre os três e os seis anos de idade. A instituição dispõe de dois refeitórios, uma sala polivalente, uma cozinha, instalações sanitárias.

Para os adultos, estão disponibilizadas duas casas de banho, um gabinete para reuniões e/ou atendimento aos encarregados de educação, um gabinete da Diretora Pedagógica e um vestiário para as colaboradoras. A sala de cacifos é direcionada para todos os funcionários da instituição, ou seja, educadoras de infância, auxiliares de ação educativa e auxiliares dos serviços gerais. Cada funcionária possui o seu próprio cacifo, onde podem colocar os seus pertences. Nesta sala, todos os funcionários devem vestir e calçar os sapatos adequados.

Relativamente ao espaço exterior, a instituição oferece um parque infantil e uma horta, ambas com uma vedação em madeira e um outro espaço exterior amplo e vago (sendo este raramente utilizado, excepto para a atividades planificadas), estando ambos rodeados com elementos da natureza.

## **2.2. Organização do ambiente educativo**

### **2.2.1. Caracterização do grupo**

O grupo era composto por dezassete crianças, na qual onze meninos e seis meninas, em que cinco crianças têm três anos, dez têm quatro anos e duas têm cinco anos.

Este grupo, apresenta uma grande capacidade de se relacionar com o outro, apresentando um desenvolvimento da linguagem e da socialização cada vez mais acentuada. É um grupo que gosta de brincar por áreas, de dançar, cantar, ouvir histórias e sobretudo frequentar o espaço exterior e brincar ao faz de conta na área da casinha.

Apresentam ser crianças com um grande nível de criatividade e de apoio ao outro, são bastante observadoras e por sua vez afetuosas, pois procuram constantemente a atenção do adulto, podendo ser caracterizadas como crianças ativas, com energia e com bastante interesse nas várias atividades propostas, na qual muitas das vezes apresentam novos temas ao grupo, pois um momento que é apreciado por todos são as conversas informais realizadas no período da manhã realizadas em grande grupo.

### **2.2.2. Caracterização da sala**

O espaço e os materiais são pensados e organizados de forma a ajudar o grupo, tendo sempre em atenção as suas necessidades individuais de cada criança e do grupo, respeitando e mantendo a sua segurança e promovendo a sua autonomia. A sala é composta por vários mapas para uma melhor organização do grupo e para que haja uma melhor gestão do tempo e do espaço como: mapa mensal de presenças, mapa de registo do tempo, mapa de tarefas, regras da sala, mapa de aniversários, mapa de atividades e por fim mapa na qual é apresentado os direitos da criança, estes mapas ajudam a criança a organizar-se diariamente, percebendo que tem deveres e direitos tanto individuais como em grupo.

A sala continha mesas de trabalho em pequenos grupos, área da casinha, área da garagem, áreas da construção, área dos copos, área informática, área da plasticina objetos pessoais para possíveis momentos de sesta, apresento ainda a área da areia criada por mim e pela minha colega de estágio, criada de acordo com as necessidades do grupo.

A nível da relação que a educadora estabelecia com cada familiar/encarregado de educação é centrada na criança, desenvolvendo conversas informais diariamente ou até momentos planeados como reuniões.

A nível do primeiro momento, a educadora pede aos encarregados de educação que apresentem o que desejam que o seu filho aprenda, pois, a partir daí a educadora em conjunto com as necessidades apresentadas pelos pais desenvolve o projeto da sala e define as aprendizagens individuais a desenvolver e a atingir ao longo do ano de acordo com as características individuais de cada criança, fazendo sempre ligação com as suas notas de observação feitas nos primeiros dias, de modo a desenvolver um projeto coeso e adequado.

O dia iniciava-se com o acolhimento que acontecia na sala polivalente servindo para a troca de informações entre o adulto responsável pela criança e a equipa, de modo a promover o bem-estar. Seguiam para a sala, onde se realizava a reunião em grande

grupo, na qual eram apresentadas as atividades daquele dia, as novidades e a marcação das presenças. De seguida, era a hora do trabalho, sendo que consistia nas atividades orientadas e pedidas pelas crianças. Após este momento era realizado a higiene, para irem almoçar. De seguida, as crianças tinham um momento de brincadeira livre, sucedendo novamente a higiene e o lanche. Apresento ainda que neste período algumas crianças realizavam a hora da sesta. As crianças terminavam o dia com brincadeira livre tanto na sala como no espaço exterior.

### **2.3. Projeto de Intervenção “Crescer em Harmonia-Cooperação e amizade”**

O projeto de intervenção, teve início logo das primeiras semanas de estágio, na qual tínhamos como objetivo principal observar o grupo, a dinâmica da sala e da instituição, a forma de interação entre as crianças, a educadora e as assistentes de ação educativa. Com a observação realizada e com muitas conversas tanto com a educadora como com o grupo de crianças apercebemo-nos que o grupo precisava, em união com o projeto da sala, desenvolver o cuidado com o outro e o autoconhecimento. Tendo a necessidade de que o grupo se envolva e ajude mutuamente durante o dia, de modo que percebam que é essencial trabalhar em grupo, ouvir a palavra do outro e respeitar o outro, de modo que trabalhem em grupo. Como também, a criança conhecer-se a si própria e valorizar-se, percebendo o quanto é importante para o seu meio envolvente, de modo que desenvolva um cuidado sobre si. O que nos levou a criar o projeto “Crescer em Harmonia- Projeto de cooperação e amizade”. Utilizámos diversas estratégias para que o grupo se manter interessado na realização das atividades, promovendo assim um interesse acrescido sobre os temas falados e criação de novos temas. A maior parte das atividades foram realizadas em pequenos grupos para que as mesmas tivessem o seu momento de exploração, embora as conversas tenham sido realizadas em grande grupo.

Realizamos várias atividades na qual seleccionei “Como eu me conheço”, primeiramente a criança teria de desenhar a cabeça, o cabelo, os olhos, a boca, o nariz e as orelhas das cores respetivas e de seguida o corpo. E por fim, diz uma frase sobre si “Eu sou especial porque...” na qual éramos nós estagiárias a escrever essa frase. A outra atividade “ O meu puzzle” consistia na realização de um *puzzle* da própria criança, na qual esta inicialmente tem de olhar para a sua fotografia e tentar realização o *puzzle* e depois poderá fazê-lo sem olhar para a mesma. Cada criança tinha o seu *puzzle* porém, poderiam tentar fazer o *puzzle* do colega caso esta quisesse.



Figura 3-Como eu me conheço



Figura 4-O meu puzzle

## 2.4. Avaliação e Divulgação

Relativamente à avaliação esta foi feita por observação direta, registo fotográfico, conversas informais com as crianças ao longo das atividades que foram desenvolvidas.

A divulgação foi desenvolvida através vídeos/fotografias, registos realizados pelas crianças e conversas informais entre a educadora e os encarregados de educação sobre o nosso mesmo, na qual recebemos o *feedback* através da educadora. Refiro que cada vez que realizamos novas atividades e/ou novos recursos através da exposição no quadro à saída da sala de modo que toda a comunidade educativa observasse os mesmos e para que as crianças pudessem apresentá-los ao adulto que o viesse buscar, na qual este pudesse ter a oportunidade de o observar e analisar.

## 3. Prática de Ensino Supervisionada no 1ºCiclo do Ensino Básico- 1.º Ano de Escolaridade

A terceira Prática de Ensino Supervisionada decorreu num contexto de 1º. ciclo, mais concretamente numa turma do 1.º ano durante o ano letivo de 2024/2025, entre os dias doze de novembro até vinte de dezembro de 2024. Nas duas primeiras semanas o foco centrou-se na observação e compreensão do funcionamento da sala e na relação com as crianças, sendo que na segunda semana já existiu uma intervenção partilhada.

### **3.1. Caracterização da Instituição**

Nesta instituição está inserido o 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também o Pré-Escolar. O edifício possui boas instalações e um espaço exterior bastante grande.

O edifício é composto por 20 salas, sendo 3 salas de jardim de infância e 17 salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição possui, também um elevador que é utilizado pelos alunos com necessidade, dando acesso ao primeiro andar da mesma, sendo que este apenas podia ser utilizado com a presença de uma auxiliar que tinha a chave para o possível uso do mesmo. Esta é composta também por uma equipa de docentes coesa e colaborativa, tendo professores de apoio a cada sala, como também um professor de educação especial, um terapeuta da fala, um psicólogo e várias assistentes operacionais, de modo a proporcionar um bom desenvolvimento das crianças.

Toda a instituição está equipada com material lúdico e dinâmico, tal como: o ábaco, material multibásico, entre outros, que auxiliam na compreensão dos conteúdos pelos alunos e facilitam a sua aprendizagem.

O portão abre às 8:30h da manhã e fecha às 17:30h, sendo que possui atividades de enriquecimento curricular (AEC).

### **3.2. Organização do ambiente educativo**

#### **3.2.1. Caracterização do grupo**

O grupo em que estivemos inseridas durante este período de estágio é uma turma de 1.º ano, cujos alunos tinham idades compreendidas entre cinco e sete anos. Este grupo é composto por vinte alunos, sendo estes dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. Neste grupo existem alunos de nacionalidade brasileira, sendo que cinco frequentaram a educação pré-escolar em Portugal e dois não. Relativamente a alunos que têm acesso a terapias como a Psicologia, Terapia da Fala e Psicomotricidade, este apoio é dado dentro da sala de aula como também fora, mas em menor número de vezes.

Pelo que observamos este grupo é bastante trabalhador, curioso e interessado, mostrando interesse em desenvolver novas aprendizagens expondo sempre aquilo que aprendem ao longo das aulas.

No que diz respeito ao nível pessoal e social, todos os alunos se relacionam entre si e com os adultos, pedindo ajuda quando precisam, limpam o seu espaço sempre que pedido e conseguem estar atentos durante a explicação de um conteúdo. Pudemos

reparar que os alunos procuram bastante que um adulto comprove que o que fizeram está correto, mesmo sendo-lhes dito que iremos corrigir dentro de minutos.

Na área do pensamento criativo, quase todos os alunos manifestam interesse e curiosidade pela expressão plástica, conseguindo realizar o que é pedido, desejando realizar expressões todos os dias.

Em relação ao raciocínio e resolução de problemas a maior parte das crianças têm um raciocínio mais rápido, em contrapartida outras apresentam ritmos diferentes na realização das tarefas.

Os alunos apresentam ainda alguma dificuldade a nível da leitura e compreensão de textos ou até mesmo na identificação das letras, mas em contrapartida apresentam um alto nível de comunicação.

As atividades práticas com intencionalidade educativa estes demonstram bastante interesse, querendo participar na mesma de forma ativa e entusiasmante.

### **3.2.2. Caracterização da sala**

Ao entrar na sala, observamos as mesas distribuídas em forma de “U”, porém esta apresenta também mesas ao meio, a secretária da professora cooperante encontra-se perto do quadro branco, é possível reparar também na luz que advém do exterior pois é uma sala com janelas bastante grandes.

A sala apresenta ainda um computador, na secretária da professora cooperante, dois quadros brancos, sendo um deles com um quadro interativo, porém este não funcionava. Contém quatro armários onde as crianças guardam o material e colocam as lancheiras e por cima os dossiês, os restantes pertencem à professora cooperante.

As paredes da sala estão bastante decoradas, no quadro interativo estão presentes os aniversários das crianças, por cima do quadro branco apresenta os ditongos e o alfabeto. Por baixo do quadro estão os números que as crianças dão ao longo do tempo, na qual a professora cooperante vai acrescentando cada vez que um número novo é apresentado à turma.

Do lado direito do quadro observamos a moldura do cem, esta foi realizada por alunos anteriores, por baixo da moldura está a estação do ano, esta é alterada conforme a mudança de estação, pode ser também utilizada para outros efeitos como por exemplo o Natal.

A parede que contém os livros dos alunos apresenta alguns trabalhos plásticos realizados pelos mesmos, conta ainda com um espaço em branco para que seja colocado outros trabalhos, por cima podemos observar os ecopontos e o que se deve

colocar em cada um. Perto da porta estão os cabides, na qual as crianças colocam o seu casaco assim que entram na sala.

### **3.3. Projeto de Intervenção “Juntos somos mais fortes”**

Durante as duas semanas de observação conseguimos perceber que o grupo era bastante interessado e trabalhador, um dos aspetos mais preocupantes foi o trabalho em grupo, pois a professora cooperante realizou com as crianças uma atividade na qual tinham de trabalhar a pares, o objetivo era que as crianças utilizassem a folha A4 como uma folha para os dois, em que um escrevia e o outro desenhava o que estava presente no quadro, posto isto o que aconteceu foi que cada criança realizou ambas as coisas na mesma folha porém em lados opostos. A partir daí surgiu o nosso projeto “Juntos somos mais fortes” na qual consiste que seja trabalhado o trabalho em equipa, apesar de ser um grupo bastante trabalhador era também um grupo falador, de salientar que este projeto foi imersivo sendo integrado na rotina das aulas e realizado ao longo das nossas semanas.

Desde modo o objetivo geral deste projeto incide em “Desenvolver competências de trabalho em equipa, promovendo a colaboração, o respeito mútuo e a resolução de problemas” relativamente aos objetivos específicos estes são “Incentivar a cooperação entre os alunos” e “Promover a empatia e o respeito às opiniões dos colegas”.

Durante todo o projeto foram abordados todos os domínios presentes nas aprendizagens essenciais do 1.º ciclo, pois todos os dias realizámos o projeto em conformidade com as aprendizagens, realizando atividades em grupo, para a promoção continua do objetivo principal do projeto. De modo, a criar uma rotina na sala e a cooperação em grupo.

O projeto foi realizado por meio de atividades lúdicas, interativas e artísticas que envolvem desafios colaborativos e momentos de reflexão. Os alunos foram divididos em pequenos grupos ou pares para realizar as tarefas, que foram adaptadas às necessidades e ao ritmo da turma, as atividades têm tido como objetivo promover a interação entre os alunos e incentivá-los a usar as suas competências individuais para contribuir com o sucesso coletivo. Este projeto é completado com o uso de recursos lúdicos e criativos como brincadeiras, histórias, jogos e artes visuais foram integrados como ferramentas pedagógicas. Esses recursos ajudam a prender a atenção das crianças e tornam o processo de aprendizagem mais envolvente.

O docente atua como mediador, oferecendo *feedback* construtivo e incentivando a melhoria contínua nas interações, tem o papel de facilitador, observando as

interações, identificando dificuldades e mediando conflitos de forma construtiva. Incentivará a autonomia dos grupos na tomada de decisões.

Selecionei duas atividades de modo a complementar o trabalho apresentado acima, como este projeto foi imersivo realizámos várias atividades ao longo do estágio.

A atividade “Jogo das Ligações” na qual as crianças ligaram o consoante T e respectivas vogais escritas com letras de imprensa às letras manuscritas, esta atividade teve como objetivos, “Reconhecer a consoante e identificá-la em diferentes contextos”; “Reconhecer o fonema da letra na palavra”; “Realizar exercícios, recorrendo aos conhecimentos adquiridos; sendo realizada a pares fazendo ligação com o projeto”.

A atividade “Flutua ou Não Flutua” as crianças em grupo de cinco afundavam os objetos por vez e viam os resultados dos mesmos assinalando numa folha de registos o que observaram ao longo da atividade esta teve como objetivos, “Identificar objetos que flutuam ou afundam em água através de experimentação prática”; “Formular hipóteses sobre o comportamento dos objetos em contato com a água”; “Registrar e comparar os resultados observados em tabelas e em desenhos simples”; “Desenvolver o vocabulário relacionado ao tema, como afundar, flutuar; “Reconhecer a aplicação do conceito de flutuação em objetos do quotidiano.



*Figura 5-Jogo das ligações*



*Figura 6-Flutua/Não Flutua*

### **3.4. Avaliação e Divulgação**

Relativamente à avaliação do projeto, afoi feita por meio da observação direta da exploração e motivação das crianças e dos registos fotográficos. Estes métodos de avaliação como os registos realizados pelos alunos, pois a observação do que os alunos nos transmitem permite compreender se o projeto está realmente de acordo com as suas necessidades e interesses. O registo fotográfico fortalece-nos informações pertinentes sobre o prazer que os alunos têm ao realizar as atividades, desenvolvemos também conversas informais com os alunos ao longo das realizações das atividades,

bem como conversas/questionamento à professora cooperante sobre o projeto. Foram desenvolvido grelhas de autoavaliação para que os alunos no final da semana colocassem um “X”, nos itens: “Percebi bem; Percebi mais ou menos; Preciso de ajuda” (Figura 6). Deste modo, era possível acompanhar o desenvolvimento da criança e na semana seguinte abordar os tópicos que não foram atingidos.

| Grelha de autoavaliação: Aprendi a letra T                  |                      |                                |                         |
|---|----------------------|--------------------------------|-------------------------|
| Português   |                      |                                |                         |
| Nome:   |                      |                                |                         |
| Data:   |                      |                                |                         |
| O que aprendi?  | <b>PERCEBI BEM</b> 😊 | <b>PERCEBI MAIS OU MENOS</b> 😞 | <b>PERCISO DE AJUDA</b> |
| Reconheço a letra T (maiúscula e minúscula?)                |                      |                                |                         |
| Ler sílabas com T + vogal (ex.: <u>ta</u> , te, ti, to, tu) |                      |                                |                         |
| Identificar palavras que começam com T (ex.: tigre, tomate) |                      |                                |                         |
| Encontrar a letra T dentro de palavras (ex.: pato, botão)   |                      |                                |                         |
| Escrever a letra T corretamente                             |                      |                                |                         |

Figura 7-Grelha de Autoavaliação

A divulgação é uma parte essencial pertencente a um projeto, o projeto foi divulgado através de registos realizados pelos alunos e conversas informais entre a professora e os encarregados de educação, na qual recebemos o *feedback* através da professora. Como meio de divulgação, eu e a minha colega de estágio apresentámos aos pais um *paddlet*, na qual através do QRCODE, estes podem visionar os trabalhos realizados em grupo, através de fotografias dos trabalhos seus educandos. Em suma, este projeto foi bem recebido por parte dos pais, da instituição e por parte da professora, pois acharam o tema inovador, envolvendo os trabalhos realizados pelos alunos.

QR CODE:



#### **4. Prática de Ensino Supervisionada no 1ºCEB- 4.º Ano de Escolaridade**

A quarta Prática de Ensino Supervisionada decorreu num contexto de 1.º ciclo, mais concretamente numa turma do 4.º ano durante o ano letivo de 2024/2025, entre os dias vinte e dois de abril até trinta de maio de 2025. As duas primeiras semanas o foco centrou-se na observação e compreensão do funcionamento da sala, da turma e na relação com as crianças, sendo que na segunda semana já existiu uma intervenção partilhada.

##### **4.1. Caracterização da Instituição**

A instituição na qual estagiei está inserida no distrito de Santarém. A instituição é composta por dois blocos. O primeiro bloco é constituído por 4 salas (1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano), duas no rés de chão e as duas restantes no 1.º andar. Ainda no primeiro bloco, no rés de chão, existe a secretaria onde se encontra uma auxiliar, que presta serviço e recebe todas as impressões solicitadas pelos docentes nas salas de aula. O segundo bloco é constituído também por 3 salas (duas de JI e uma do 4.º ano de escolaridade); o Jardim de Infância ficam no rés de chão e a outra no 1.º andar. No rés de chão existe também um polivalente onde as crianças podem brincar livremente e onde são normalmente feitas as atividades do Jardim de Infância. O polivalente inclui ainda três casas de banho para as crianças (uma com uma sanita pequena e duas com sanitas ligeiramente maiores) e uma casa de banho para docentes e não docentes.

Esta é composta também por uma equipa de docentes coesa e colaborativa, tendo professores de apoio a cada sala, como também uma professora de educação especial, uma psicóloga, uma professora de apoio a alunos estrangeiros e várias assistentes operacionais, de modo a proporcionar um bom desenvolvimento das crianças.

## **4.2. Organização do ambiente educativo**

### **4.2.1. Caracterização do grupo**

O grupo foi uma turma de 4.º ano, cujos alunos com idades compreendidas entre oito e dez anos. Este grupo é composto por vinte e três alunos, sendo dezassete do sexo feminino e seis do sexo masculino. Neste grupo existem alunos de nacionalidade brasileira, indiana, portuguesa e angolana sendo que três dos alunos indianos era o primeiro ano em Portugal, repetindo-se o caso também com um aluno angolano. Salientando que estes alunos tinham apoio tanto dentro da sala de aula como também fora da mesma, mas em menor número de vezes. Este apoio decorria em todos os momentos que a turma tinha a unidade curricular de português, e estes tinham a unidade curricular de Português Língua não materna, de salientar que os alunos já estavam familiarizados com a língua portuguesa, sabendo as bases necessárias para desenvolver uma boa compreensão tanto escrita como linguística.

No que diz respeito ao nível pessoal e social, todos os alunos se relacionam entre si e com os adultos, pedindo ajuda quando precisam, limpam o seu espaço sempre que pedido e conseguem estar atentos durante a explicação de um conteúdo. Os alunos procuram bastante que um adulto comprove que o que fizeram está correto, mesmo sendo-lhes dito que iremos corrigir dentro de minutos.

Na área do pensamento criativo, quase todos os alunos manifestam interesse e curiosidade por todas as áreas de conteúdo embora o português tivesse menos interesse, reforçando ainda mais o seu interesse pela unidade de estudo do meio como de expressão artística, pois apresentam que as unidades que aprendem coisas diferentes.

Em relação ao raciocínio e resolução de problemas a maior parte das crianças têm um raciocínio mais rápido, em contrapartida outras apresentam ritmos diferentes na realização das tarefas, optando parcialmente por esquemas na resolução dos problemas, como também o cálculo mental.

Os alunos apresentam ainda alguma dificuldade a nível da criação textual, realizando textos curtos, sem coesão e com a presença de erros ortográficos de substituição.

### **4.2.2. Caracterização da sala**

A sala tem as mesas em filas voltadas para o quadro, sendo estas compostas por quatro filas, na qual cada aluno tinha a sua própria mesa, com o respetivo material escolar da mesma, a secretária do professor cooperante encontrava-se perto do quadro

de giz, é possível reparar na luz que advém do exterior pois é uma sala com janelas bastante grandes.

Apresenta um computador na mesa do professor cooperante, este utilizava o mesmo para projetar no quadro branco aquilo que necessitava. Contém ainda três armários, na qual estava presente alguns materiais dos alunos, material do professor e material didático. As paredes da sala estão bastante decoradas com os trabalhos dos alunos realizados ao longo do ano letivo. Atrás das mesas dos alunos existe uma mesa grande que contém o material escolar dos mesmos, mais respetivamente dirigido aos manuais escolares e cadernos de atividades. Ainda nesse espaço estão os dossiês individuais de cada aluno, na qual são colocados os trabalhos consoante as atividades realizadas ao longo do ano letivo.

Um ponto positivo que conseguimos observar foi o facto da sala ter muita luz natural, devido às janelas que se encontravam do lado esquerdo, um ponto negativo foi as paredes serem cor-de-rosa, os alunos muitas das vezes queixavam-se devido à reflexão que a mesma fazia.

#### **4.3. Projeto de Intervenção “Escrita Criativa com Salvador Dalí”**

Segundo Niza, Segura e Mota (2011), a consciencialização, pelos alunos, do funcionamento da linguagem escrita através de práticas cooperadas da criação de próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade, constitui-se como objetivo primordial para o desenvolvimento da escrita na escola e ao longo de toda a escolaridade.

Durante todo o projeto foram abordados todos os conteúdos presentes nas aprendizagens essenciais do 1º ciclo, pois durante as semanas de observação os alunos apresentavam resistência ao escrever textos pedido pelo professor titular. Perante esta ação foi desenvolvido um diálogo com os alunos sobre o porquê, na qual as responderam que os textos partiam sempre do manual e que não gostavam. De seguida, houve um diálogo com o professor sobre este tema, na qual o docente afirmou que era o tema mais adequado a desenvolver com o grupo.

Deste modo, foi desenvolvido a escrita criativa partindo de quadros de arte do pintor de Salvador Dalí, pois a turma apresentava muito interesse por expressões pedindo para terem momentos para desenharem em cada dia de escola. O projeto era desenvolvido uma vez por semana, na qual foi realizado uma rotina na sala estimulando a produção textual, incentivando os alunos a estimular a imaginação e a expressão escrita de forma organizada e coesa.

Deste modo, foi definida a seguinte questão de partida para o estudo: “De que modo através da observação de obras de arte de Salvador Dali pode despertar nos alunos o interesse pela escrita revelando o potencial criativo da produção textual?”

A ligação entre a escrita criativa e obras de arte pode ser uma ferramenta pedagógica poderosa, ambas estimulam a imaginação, a observação e o vocabulário dos alunos, promovendo a expressão de emoções, o pensamento crítico e as formas de comunicação. Este projeto pretende despertar o gosto pela escrita a partir da exploração de obras de arte como pinturas, ilustrações ou fotografias. Assim ao cruzarmos a linguagem visual com a expressão escrita, promovemos um desenvolvimento focado em vários aspetos. Este projeto integra ainda as áreas como o português, educação artística e cidadania. Acima de tudo, o facto de pretendemos que cada criança descubra o prazer de escrever e de criar a partir do olhar e da emoção. As escolhas dos recursos ajudaram os alunos a prestar mais atenção e tornam o processo de aprendizagem mais envolvente e de aprendizagem. Pois, através de materiais didáticos, os alunos estão a explorar, a manusear e a criar, o que promove uma atenção, participação e um desenvolvimento de uma aprendizagem completa e implícita, desenvolvendo gosto pelo projeto criado.

O papel do docente é de mediador, oferecendo *feedback* construtivo e incentivando a melhoria contínua nas interações. O docente teve o papel de facilitador, observando as interações, identificando dificuldades e mediando conflitos de forma construtiva. Incentivando a autonomia e a tomada de decisões de cada aluno. Selecionei duas atividades de modo a complementar o trabalho apresentado acima e indo de encontro à minha pesquisa.

Selecionei duas atividades de modo a complementar o trabalho apresentado acima, como este projeto foi imersivo pois realizámos várias atividades ao longo do estágio.

A atividade “Somos todos Dalí” na qual o objetivo seria apelando à criatividade de cada um, que criassem o seu próprio quadro como fez Salvador Dalí, anteriormente apresentei um dos quadros que o artista realizou como base para que estes conseguissem compreender o solicitado posteriormente, este momento foi realizado de forma livre, tendo apenas uma condição, neste caso desenharem o seu sonho, como professora moderadora acompanhava os alunos questionando o porquê da criança escolher aquela parte do corpo e o que a levou a desenhar a mesma, de seguida os alunos teriam de realizar um pequeno texto respondendo às questões: “O que está a acontecer no teu quadro?”; “O que sentes ao ver o teu quadro?”; “Qual a tua opinião sobre o quadro que desenhaste?”.

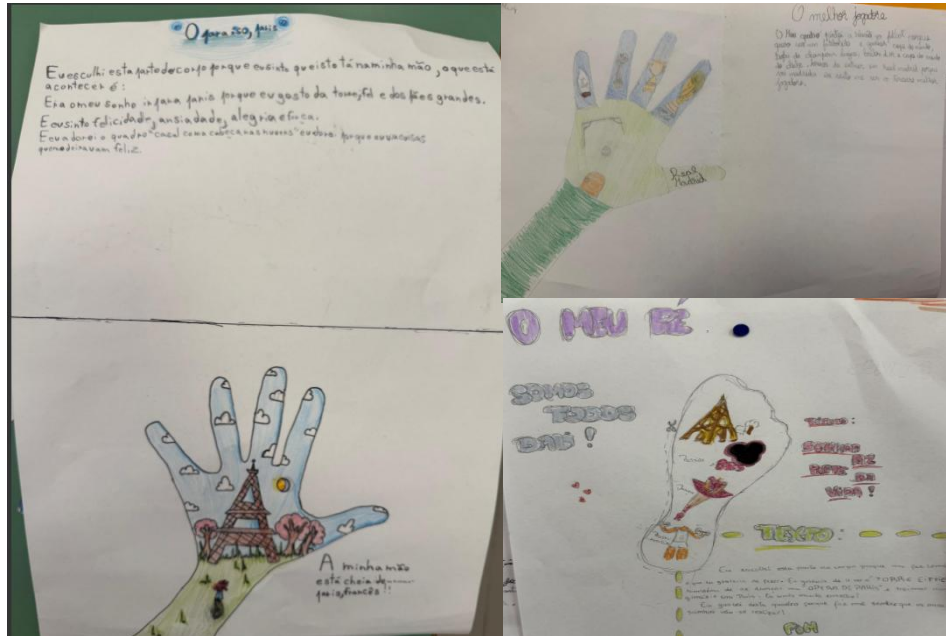


Figura 8- C1: “Somos todos Dalí”

Figura 10- C3: “Somos todos Dalí”

Figura 9 C2:  
“Somos todos Dalí”

Nestas imagens, estão presentes os desenhos das crianças e os respetivos textos. De seguida apresento os textos transcritos realizados pelas crianças.

Na figura 8, a criança 1 respondeu: “Eu escolhi esta parte do corpo porque eu sinto que isto está na minha mão, o que está a acontecer é: O meu sonho, é ir para Paris porque gosto da Torre Eiffel e dos pães grandes, eu sinto felicidade e alegria, eu adorei o quadro porque vi coisas que me deixavam feliz”

Na figura 9, a criança 2 respondeu: No meu quadro pintei em relação ao futebol porque quero ser um futebolista e ganhar a copa do mundo, o treféu das Champions, a ballon d’oro. Gostava muito de entrar no Real Madrid porque sou madrista e sinto-me que posso ser o terceiro melhor jogador.

Na figura 10, a criança 3 respondeu: “Eu escolhi esta parte do corpo porque me faz lembrar o que eu gostaria de fazer. Eu gostaria de ir ver a “Torre Eiffel”, também de dançar na “Ópera de Paris” e treinar num ginásio em Paris, eu sinto-me muita emoção! Eu gostei deste quadro porque faz-me sentir que os meus sonhos se vão realizar.”

A atividade “Obras de Dalí”, foi apresentada uma das obras mais conhecidas de Dalí “A Persistência da Memória (1931)” e questionado às crianças “O que vos faz sentir?”

“O que vos lembra?” “Que histórias poderão estar por trás desta imagem?” “O que acham que está a acontecer?” “Que sentimentos este quadro vos transmite?” “Se

pudessem entrar no quadro, o que fariam ou diriam?” Este momento era respondido de forma livre por parte dos alunos, havendo assim um momento de partilha em grande grupo. Após este momento será dado a escolher aos alunos um quadro, em formato individual, na qual as crianças têm de realizar uma reprodução da imagem e responder às questões acima referidas.

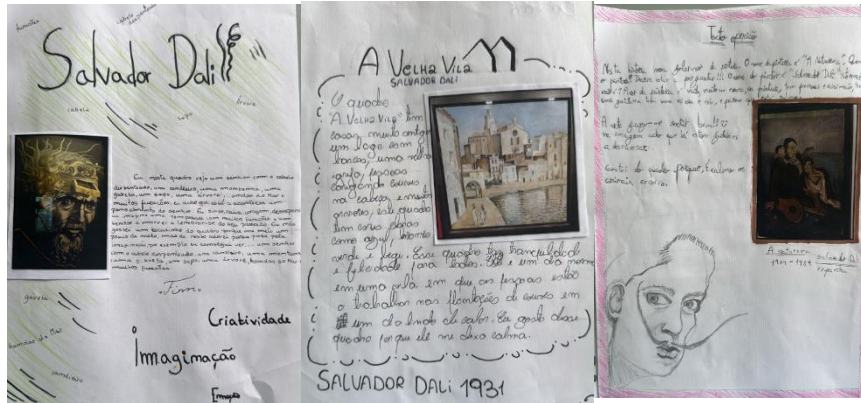


Figura 11- C4: “Os quadros de Dalí”      Figura 12- C5: “Os quadros de Dalí”      Figura 13- C6: “Os quadros de Dalí”

Na figura 11, a criança 4 respondeu: “Eu neste quadro vejo um senhor com o cabelo despenteado, um cadeeiro, uma árvore, uma montanha, uma gaveta, um sapo, as ondas do mar e muitos furacões, eu acho que está a acontecer um pensamento do senhor. Eu sinto raiva, coragem, desespero pois imagino que teve um pesadelo com muitos furacões e um senhor a lembrar-se do seu passado. Eu não gostei um bocadinho do quadro porque me meteu um pouco de medo mas de restoeu adorei porque puxa pela imaginação, por exemplo eu consegui ver um senhor com o cabelo despenteado e muitas coisas.

Na figura 12, a criança 5 respondeu: O quadro “A velha vila”, tem casas muito antigas, um lago com barcos, uma velha igreja, pessoas carregando couves na cabeça e muitas árvores, este quadro tem cores claras como azul, branco, verde e bege. Esse quadro traz tranquilidade e felicidade para todos, é um dia normal numa vila em que as pessoas estão a trabalhar nas plantações de couves em um dia lindo de calor, eu gosto deste quadro porque me deixa calma.

Na figura 13, a criança 6 respondeu: “A pintura é “A Natureza”. Quem o pintou? Devem estar a perguntar! O nome do pintor é Salvador Dalí, interessante não é?. A cor da pintura é muito escura, na pintura tem pessoas e animais, uma guitarra, relva e um cão e parece que está calmo. A arte faz-me sentir bem, na imagem acho que estão felizes e a descansar. Gostei do quadro porque é calmo e tem animais.”

#### 4.4. Avaliação e Divulgação

Como forma de divulgação do projeto, foi apresentado aos EE e à comunidade escolar um Padlet, através do qual, com um QR CODE, puderam aceder aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto “Escrita Criativa com Salvador Dalí”, incluindo fotografias das produções dos educandos. Esta divulgação foi feita de forma faseada ao longo das semanas, permitindo ao EE acompanhar de perto o progresso e participação dos seus educandos.

QR CODE:



A avaliação do projeto foi realizada com base em rubricas analíticas (Figura 14), uma vez que estas permitem explicitar os critérios e os respetivos descritores, posicionando cada aluno numa determinada categoria de acordo com os objetivos previamente definidos para a atividade. A relevância das rubricas de avaliação decorre do simples facto de clarificarem o que os alunos devem aprender e saber fazer. A análise dos resultados obtidos através da rúbrica permitiu identificar aspetos relevantes no desempenho dos alunos.

A partir desta análise, tornou-se possível prestar um apoio mais direcionado, ajustando a intervenção pedagógica em função das dificuldades reveladas por cada aluno. Além disso, a utilização da rúbrica revelou-se uma ferramenta essencial para compreender com maior clareza quais os aspetos que deveriam ser desenvolvidos com mais cuidado, possibilitando também planear atividades que, de forma mais regular e consistente, respondessem às necessidades do grupo e assegurassem, em simultâneo, um apoio individualizado. Através das rúbricas foi igualmente possível aperfeiçoar o projeto da sala, que contemplava estas mesmas dificuldades, de forma mais coerente e promotora de competências significativas, como, por exemplo, a criação de um recurso - o diário de escrita - no qual as crianças escreviam, de livre vontade, ao longo da semana, num caderno elaborado por elas próprias.

| Critério                    | Não Compreendeu 1  | Teve dificuldade 2   | Compreendeu com dificuldade 3   | Compreendeu e sabe aplicar 4   | Cotagem |
|-----------------------------|--|--|---|--|---------|
| Coerência e organização     | O texto está desorganizado ou difícil de entender.                 | O texto tem alguma organização, mas há partes confusas.                | O texto está organizado e faz sentido na maior parte.   | O texto tem introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos. As ideias estão organizadas e interligadas. | 4,14    |
| Adequação ao tema           | O texto não responde ao tema, ausentando-se totalmente do assunto. | O texto responde de forma parcial ou pouco claro ao tema.              | O texto responde ao tema, com algumas pequenas falhas.  | O texto responde completamente ao tema proposto.   | 4,14    |
| Vocabulário e expressão     | Usa vocabulário muito limitado e desadequado.                      | O vocabulário é simples e pouco variado.                               | Usa vocabulário adequado e compreensível.   | Usa vocábulos variados e adequados ao tipo de texto.   | 3,14    |
| Ortografia e pontuação      | Erros que compromete a compreensão do texto. E sem pontuação.      | Presença apenas de erros de substituição. Presença de pouca pontuação. | Poucos erros, que não dificultam a leitura. Presença de pontuação mas algumas das vezes mal colocada. | Sem erros ortográficos ou de pontuação.  | 3,14    |
| Empenho e atitude na tarefa | Mostrou pouco empenho.   | Mostrou algum empenho, mas com distrações.                             | Mostrou empenho na maior parte do tempo.  | Demonstrou muito empenho, dedicação e interesse do início ao fim.  | 4,14    |

Aluno/a: [assinatura] em 14/11

Figura 14-Rubrica Avaliativa

É de referir que a autoavaliação também foi um dos métodos avaliativos selecionados. A autoavaliação é um instrumento que deve ser valorizado, pois, além de promover um envolvimento dos mesmos no seu próprio processo de aprendizagem, ajuda-os assim a compreender melhor os seus próprios progressos e desafios, tornando-os mais conscientes das suas capacidades e incentivando uma atitude mais proativa na procura pelo conhecimento.

Para orientar esse momento de reflexão, foram propostas quatro questões base, às quais os alunos puderam responder de forma livre: “O que mais gostei?”; “O que menos gostei?”; “O que aprendi?”; “O que mudaria na atividade?” (Figura 15). Após a autoavaliação, procurou-se dar resposta às necessidades identificadas por cada criança, esclarecendo dúvidas e reforçando as aprendizagens realizadas. Este momento era desenvolvido individualmente, permitindo um acompanhamento mais próximo do ritmo e das dificuldades de cada aluno.

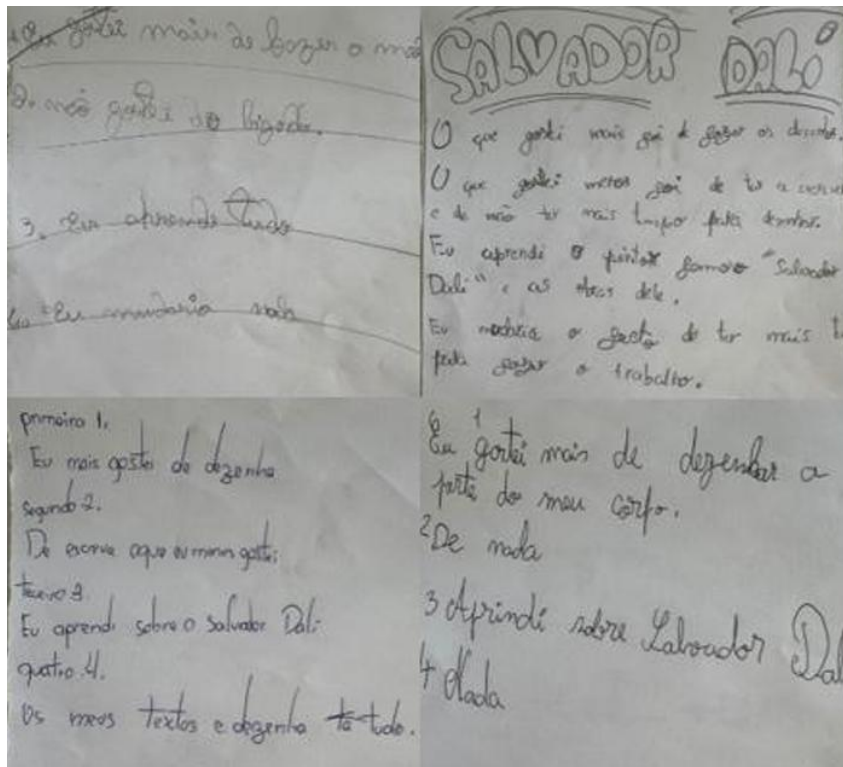


Figura 15-Autoavaliação

As avaliações realizadas ao longo deste estágio tiveram um impacto significativo no meu percurso formativo, uma vez que permitiram responder de forma mais direcionada às necessidades de cada aluno. Este processo favoreceu não apenas a compreensão, por parte dos alunos, das componentes avaliativas, mas também a sua participação ativa, possibilitando-lhes argumentar e refletir sobre o seu próprio desempenho. Paralelamente, enquanto professora estagiária, pude identificar com maior precisão as dificuldades individuais e, conseqüentemente, delinear estratégias para as superar. Como, por exemplo, ao nível da ortografia, disponibilizar à criança o texto produzido no dia anterior para que pudesse identificar os erros. Esta revelou-se uma das estratégias mais utilizadas e benéficas, uma vez que, na maioria das situações, as próprias crianças conseguiam reconhecer e corrigir os seus erros.

## 5. Percurso de Desenvolvimento Profissional

Relativamente ao meu percurso de desenvolvimento profissional, considero que as realizações dos estágios foram determinantes, uma vez que me proporcionou uma aproximação concreta à realidade educativa e contribuiu para a construção da minha identidade enquanto futura docente.

Durante este percurso, tive oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica, confrontando-me com situações reais que exigiram reflexão, capacidade de adaptação e procura de soluções adequadas. Este processo permitiu-me reconhecer as minhas potencialidades, mas também as minhas limitações, levando-me a compreender a importância de um caminho formativo contínuo.

Os estágios revelam-se um período exigente, marcado por grande dedicação, responsabilidade e esforço acrescido, mas igualmente enriquecedor, na medida em que possibilitou aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da docência. A diversidade de contextos educativos em que estive inserida deu-me a oportunidade de observar e vivenciar diferentes práticas de ensino e de aprendizagem, facilitando a articulação entre teoria e prática.

Com a conclusão destas etapas, sinto que o conjunto de experiências vividas contribuiu de forma decisiva para a minha preparação profissional, fornecendo-me ferramentas que certamente serão fundamentais na minha futura prática docente. Contudo, reconheço que este percurso não termina aqui: ser professora implica uma atualização constante, uma procura permanente por novas estratégias e conhecimentos, de modo a responder, da melhor forma, às necessidades e desafios que o quotidiano educativo coloca.

Relativamente ao contexto em creche um dos aspetos que pretendia melhorar era o nervosismo e a timidez o que era notório, porém senti que nas últimas semanas já estava mais à vontade e com a ajuda das atividades implementadas consegui por conduzir o grupo, tornando-se algo mais natural, ao receber *feedbacks* positivos tanto da equipa pedagógica, como dos pais fiquei com mais vontade de trabalhar neste contexto e melhorar este aspeto. Este estágio para mim foi bastante gratificante, uma vez que consegui colocar em prática os meus conhecimentos e adquirir novas aprendizagens e estratégias a levar numa futura prática profissional, desde o momento que foi recebida pelas crianças, até o momento que saí deste estágio, consegui criar ligações com elas que levarei comigo, tomando em conta que as mesmas ao sentirem-se seguras, ao terem afeto, empatia, cuidado e ao serem ouvidas por nós, estas criam

conosco uma grande relação que as leva a um bem-estar tanto dentro do ambiente educativo como fora dele.

Conforme Edwards e Rinaldi (2009) e Pereira (2021), a aprendizagem das crianças vincula-se à forma como as relações se concretizam com elas, à forma como é sujeito de amor (Dias, 2022).

No contexto ao jardim de infância, um dos aspetos que considerei bastante importante foi implementar atividades, juntamente com o meu par de estágio, apercebi-me que planear atividades, não é só dizer o que fazer, ou ter ideias e aplicá-las, tem de se ter atenção todo o envolvimento que é fazer planificações, quais os objetivos que queremos que as crianças atinjam e quais estas após as atividades conseguiram atingir, ao fazer planificações apercebi-me que não é fácil pôr em prática sem ter a ajuda de uma planificação para cada atividade, pois estas auxiliam a/o educador/a à sua prática pedagógica contribuindo para o sucesso do progresso ensino-aprendizagem.

Ao planificar o educador transmite ideias sobre o tema, escolhe os conteúdos a abordar, define objetivos e estratégias bem como os materiais e a avaliação que vai fazer. É importante referir que esta deve ser flexível às necessidades das crianças, estando sempre sujeita a alguma alteração.

Na perspetiva de Silva (2013) a planificação “deve contribuir para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho” (p.11).

Uma das dificuldades e questões que tive ao entrar na sala foi “Como chegar às necessidades das crianças tanto individuais como em grupo?”, em conversa com a educadora da sala apercebi-me que não era algo fácil, pois cada criança é diferente e apresenta diferentes características, posto isto a mesma refere que é necessário conhecer a criança para saber aquilo que ela necessita e observar para que depois se possa adaptar estratégias e métodos para conseguir responder à mesma, aplicando-se também ao grupo, o facto de o ambiente ser diversificado e seguro também proporciona às crianças um bem-estar geral e posteriormente individual.

Em suma, este estágio em contexto de educação pré-escolar representou, para mim, uma etapa marcante e enriquecedora do meu percurso formativo. Constituiu uma oportunidade única de contacto direto com a realidade educativa, permitindo-me compreender de forma mais concreta o papel do educador e a importância da sua intervenção no desenvolvimento integral da criança.

No que diz respeito ao estágio em contexto de 1.º CEB, no 1.º ano de escolaridade, representou um momento particularmente marcante no meu percurso

académico e profissional, uma vez que me permitiu aplicar, de forma concreta, muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação.

A avaliação revelou-se um desafio, mas ao longo do tempo compreendi que observar, analisar produtos e acompanhar atividades é fundamental para uma avaliação individualizada, respeitando o ritmo e valorizando as progressões das crianças. Encarei a avaliação não apenas como um registo, mas como uma ferramenta formativa, que permite ajustar a prática pedagógica e promover a autorregulação e a motivação intrínseca. Na minha perspetiva a autoavaliação também é um bom método pois esta abordagem contribuiu para que conseguíssemos perceber aquilo que as crianças aprenderam e se tiveram algumas dúvidas em relação ao que lhes foi transmitido, ao avaliar o seu próprio desempenho.

Em suma, este estágio para mim foi bastante gratificante, uma vez que consegui colocar em prática os meus conhecimentos e adquirir novas aprendizagens e estratégias a levar numa futura prática profissional, consegui perceber que o mais importante é a relação que temos com as nossas crianças, tomando em conta que as mesmas ao sentirem-se seguras, ao terem afeto, empatia, cuidado e ao serem ouvidas por nós, estas criam connosco uma grande relação, aprendi também que o ser docente não é apenas transmitir conhecimento mas sim ter a certeza que as crianças percebem e aprendam o que estamos a transmitir, como futura docente pretendo levar para a minha futura prática todos os ensinamentos ao passar por este estágio.

O estágio realizado no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico representou uma etapa muito enriquecedora do meu percurso académico e profissional. Por se tratar do último ano deste ciclo, este estágio exigiu de mim uma intervenção pedagógica mais consistente e consciente, uma vez que os alunos já apresentam maior autonomia, espírito crítico e responsabilidade no trabalho escolar. Esta realidade obrigou-me a aplicar de forma prática e integrada muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado, nomeadamente ao nível da didática, da psicologia do desenvolvimento e das metodologias de ensino.

Uma das dificuldades e questões que tive ao entrar na sala foi “Como pode o ambiente ajudar no desenvolvimento das crianças?” Em conversa com os professores apercebi-me que o facto de o ambiente ser diversificado e seguro também proporciona às crianças um bem-estar geral e posteriormente individual. O acompanhamento próximo e a escuta ativa são fundamentais para compreender as dificuldades e potencialidades de cada aluno, permitindo um ensino mais personalizado e significativo. Além disso, a adaptação de estratégias como materiais didáticos e utilização de

metodologias diversificadas contribuem para que cada criança se sinta motivada e apoiada no seu processo de aprendizagem.

Em termos pessoais e profissionais, considero que este estágio foi determinante no meu percurso. Proporcionou-me a oportunidade de articular teoria e prática de forma mais madura, de enfrentar novos desafios e de crescer enquanto futura docente. Saio desta experiência mais consciente da responsabilidade que acompanha a profissão, mas também mais motivada para continuar a investir na minha formação e para procurar, continuamente, melhorar a minha prática educativa.

Como forma de término, apresento esta citação que me acompanhou ao longo do meu percurso. Tal como afirma Canário (2001) “aprender a aprender com experiência” (p.44), passa por um processo de reflexão da prática letiva em que o formando se assume como investigador no decorrer da sua ação educativa, isto é, “uma ação em que o prático se torna um investigador no contexto da prática” (p. 44). Propus-me a desenvolver um vasto leque de aprendizagens e investigações, consciente de que ainda tenho muito por aprender. Estar em estágio é, para mim, um processo contínuo de construção de saberes, que envolve questionar, refletir, investigar e crescer. Sendo das experiências mais gratificantes que vivi.

Considero um privilégio ter contribuído para o percurso educativo destas crianças, que marcaram de forma significativa a minha formação e deixaram, sem dúvida, uma profunda influência no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Cada estágio é diferente, mas através de cada um deles conseguimos aprender de diversas maneiras, cada um acrescenta algo tanto na nossa vida profissional como pessoal, cada um trouxe desafios próprios e aprendizagens únicas que enriqueceram o meu percurso, cada estágio por que passei tive a oportunidade de aprender e melhorar, mas todos eles deram-me ferramentas para a minha futura prática.

## **PARTE II – Exercício Investigativo**

### **1. Contextualização do exercício investigativo**

O presente exercício investigativo emerge de um percurso fundamentado nas observações e vivências adquiridas durante os estágios ao longo do mestrado, com particular enfoque no jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Nestes contextos educativos, constatou-se que as crianças adotam uma vasta gama de estilos de aprendizagem, guiando-se tanto pelas orientações das educadoras de infância e professores do 1.º CEB como a exploração do seu ambiente de forma autónoma e curiosa. A diversidade de práticas pedagógicas, tanto observadas na prática como estudadas teoricamente, despertou um interesse profundo pela identificação das melhores estratégias que estas utilizam para se autorregular.

Durante os estágios, observou-se que muitas crianças eram capazes de realizar atividades de forma autónoma, embora algumas ainda necessitassem de apoio ocasional. As interações estabelecidas com as educadoras de infância e as professoras cooperantes ao longo das experiências práticas revelaram o forte empenho destas profissionais na promoção da independência das crianças. A mensagem transmitida foi clara: é crucial que as crianças consigam, progressivamente, realizar atividades sem depender excessivamente da orientação do adulto. Assim, os ambientes educativos devem ser organizados de forma intencional para incentivar e estimular essa autonomia, criando condições que favoreçam o seu desenvolvimento.

Relacionada com a autonomia e independência, a temática da autorregulação da aprendizagem emerge como um foco central na minha prática. Ao longo da formação e após uma revisão da literatura, a investigadora compreendeu que estas competências são essenciais para o sucesso educativo a longo prazo. A autorregulação da aprendizagem alinha-se também com as competências preconizadas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, especialmente no contexto da educação para a VUCA (Vulnerabilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade).

Promover a autorregulação da aprendizagem permite aos docentes não apenas favorecer o progresso académico das crianças, mas também contribuir para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo robusto, fundamental para uma integração bem-sucedida na sociedade. Desse modo, incentivar esta competência desde os primeiros anos é crucial, pois constitui a base para que as crianças cresçam de forma holística e harmoniosa em todas as fases da vida.

Este desenvolvimento transcende o contexto escolar, englobando áreas como a regulação emocional, a gestão do tempo, a tomada de decisões e a resolução de

problemas. Ao aprenderem a autorregular-se, as crianças tornam-se mais empáticas e cooperativas, o que as capacita a aprender de maneira mais eficaz ao longo da vida.

O adulto assume o papel de facilitador da aprendizagem, funcionando como um “andaime” que apoia o desenvolvimento infantil. Embora essa assistência seja vital, muitas crianças conseguem desenvolver gradualmente as suas competências autorregulatórias por meio de práticas adequadas e do estímulo que recebem. Por isso, o papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB é fundamental na criação de ambientes que incentivem a reflexão, a autonomia e a responsabilização pessoal desde tenra idade.

Diante dessa realidade, surgiu da investigadora um interesse em desenvolver um exercício investigativo que, fundamentado na prática pedagógica, reforce e clarifique a importância da implementação contínua de estratégias que promovam a autorregulação da aprendizagem. É de notar “Assim, o aprendente desempenha um papel importante no seu processo de aprendizagem e a promoção de competências autorregulatórias são, entre outras, uma base para garantir o desenvolvimento efetivo de uma pedagogia diferenciadora e inclusiva, uma gestão flexível do currículo centrada nas características da criança.” (Vieira & Santos, 2019; Piscalho, p.8, 2020).

Esta investigação tem como intenção perceber quais as estratégias que as crianças utilizam durante o seu processo de autorregulação, demonstrando como estas aprendem de forma mais eficiente e lidam melhor com os desafios. Sendo a autorregulação uma competência essencial à boa adaptação do ser humano (Olson & Kashiwagi, 2000) através da gestão das emoções e dos comportamentos consequentes e tratando-se de uma competência que pode ser aprendida e treinada, necessitará de ser trabalhada ao longo da vida e esse trabalho deverá ter início numa idade precoce. Se uma criança tiver problemas no desenvolvimento da sua autorregulação pode apresentar problemas na aquisição de competências sociais ou ainda ter dificuldades de aprendizagem (Eisenberg, 2005).

## **2. Enquadramento Teórico**

### **A autorregulação da aprendizagem**

A autorregulação da aprendizagem (ARA) é um processo pelo qual os indivíduos gerem o seu próprio comportamento, sem a necessidade de intervenção externa. Este processo envolve a definição de regras, padrões ou princípios, a monitorização do próprio desempenho e a capacidade de ajustamento conforme necessário. A autorregulação é valorizada por promover a autonomia e a responsabilidade nas crianças (Piscalho, 2021).

No contexto educativo, a autorregulação da aprendizagem insere-se na tradição construtivista, que encoraja as crianças a assumirem a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem.

A ARA permite ao/à aprendiz assumir o controlo das suas aprendizagens, através da aplicação autónoma e autodirecionada de estratégias. É um processo, mais que um produto, que se desenvolve e se torna mais sofisticado ao longo do tempo e com a prática (Brunstein & Spörer, 2010; Pintrich & De Groot, 1990; Vieira, 2013). Considerando a aprendizagem um conceito ativo e multidimensional, os processos envolvidos requerem que o aprendiz esteja consciente da sua utilização e mobilize aspetos cognitivos, metacognitivos, prossociais, motivacionais e emocionais em função dos seus objetivos de aprendizagem.

De acordo com Shunk e Zimmerman (2011), a autorregulação da aprendizagem é um processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamento e afetos dos/as alunos/as, planeados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares e pessoais. Este constructo ajuda a compreender melhor as diferenças individuais na aprendizagem não só porque destaca o papel ativo do aluno, mas também porque considera o papel determinante do meio. O aluno, no seu papel de agente, deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais nas suas aprendizagens e o meio deve proporcionar-lhes métodos e ambientes de aprendizagem que lhes propiciem a oportunidade para desenvolver as competências necessárias a uma participação ativa (Veiga Simão, Ferreira & Duarte, 2012).

A aprendizagem é um processo aberto, interdependente e dinâmico que requer uma atividade cíclica por parte da criança (Zimmerman, 2013) na medida em que enfrenta tarefas, aplica as estratégias, monitoriza a sua realização e interpreta os resultados dos seus esforços de uma forma autónoma e centrada na tarefa.

É também fundamental que as crianças não se sintam sozinhas durante este processo, devendo procurar apoio sempre que necessário, de modo a alcançar os seus objetivos com maior facilidade. O docente tem também um papel fundamental de criar estratégias que promovam a reflexão sobre o processo de aprendizagem de modo que os alunos desenvolvam competências de autorregulação da aprendizagem. Este deve também motivar e proporcionar aos alunos um ambiente onde estas possam crescer, não só a nível académico como também como cidadãos envolvidos e valorizados.

Nesta sequência, Zimmerman (1989) definiu a autorregulação da aprendizagem como o nível de participação ativa, em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais, que o aprendiz desenvolve no processo de aprendizagem. A autorregulação, como uma dinâmica cíclica da aprendizagem, ocorre em três fases:

1. **Fase Prévia:** Nesta fase, as crianças definem os seus objetivos e as estratégias que irão utilizar para os alcançar, esta fase é caracterizada pela antecipação e preparação da criança, que irá superar as representações que tem a respeito das suas capacidades, é uma fase condicionada por aspetos motivacionais na qual este escolhe estratégias que serão usadas para aprender melhor. Sendo esta fase essencial para definir as bases para um estudo eficaz, quando mais estruturado for, maiores as chances do sucesso na aprendizagem.
2. **Fase do Controlo Volitivo:** Refere-se à capacidade de colocar em prática o plano estabelecido e de monitorizar a execução das atividades. Nesta fase a criança tem de gerir uma série de fatores, como o controlo da atenção, do esforço e das distrações externas, esta fase ajuda a criança a manter o foco e utilizar diferentes estratégias para a sua aprendizagem.
3. **Fase da Autorreflexão:** Esta fase envolve a avaliação do que foi realizado, permitindo ajustes e aprendizagens para futuras experiências. É a fase em que o aluno avalia o plano e a sua execução, é uma fase também fortemente ligada a gestão de emoções, mas também pelas próprias capacidades volitivas.

Na Educação, as oportunidades devem permitir às crianças decidirem em graus diferentes para exercerem a sua autorregulação, utilizando questões orientadoras, tais como (Veiga Simão, 2012)

- **O quê?** Optar entre várias temáticas e tarefas. O docente pode proporcionar oportunidades às crianças para optarem por várias hipóteses, devendo encorajar as suas escolhas, caso as crianças não se sintam confiantes a responder, ou não saibam a resposta o docente pode levar as crianças a desenvolver

determinada tarefa, decorrendo dos objetivos e controle das crianças, sendo essencial nos processos autorregulatórios.

- **Com quem?** Definir as interações formais/informais, se a tarefa será individual ou colaborativa. O docente pode dar oportunidade às crianças de escolher, por exemplo desenvolver a sua aprendizagem com o adulto ou com os pares. Estas podem ver o adulto de diferentes formas como alguém a quem podem pedir ajuda ou apenas uma presença que raramente recorrem, podendo afetar a aprendizagem e como estas lidam com as tarefas, por exemplo na realização de tarefas, o adulto atua interferindo o mínimo possível, permitindo que as crianças interajam livremente.
- **Porquê?** Identificar as razões para desenvolver determinada tarefa. Este ponto refere-se ao adulto de criar oportunidades para que as crianças descubram o motivo pelo qual desejam realizar determinada tarefa, ou seja, ajudá-las a refletir sobre o porquê das suas escolhas.
- **Quando?** Estabelecer prazos ajustados à tarefa. A aprendizagem ocorre em diferentes ritmos, podendo os resultados serem alcançados em curto ou longo prazo, por isso os educadores, devem oferecer às crianças tarefas que exigem prazos variados. Este aspeto relaciona-se com o desenvolvimento e maturidade de cada um, sendo que é necessário respeitar os ritmos de realização de cada criança.
- **Onde?** Selecionar os espaços de atividade, seja nas áreas da sala de aula ou fora dela. Este ponto abrange como o adulto pode potencializar a transversalidade dos ambientes de aprendizagem, o simples facto de considerarmos outras atividades, como uma visita à biblioteca, ou uma experiência fora da sala, já é uma boa iniciativa. Este tipo de experiências oferece oportunidades para partilhar, colaborar e promover atitudes pró-sociais, sendo de extrema importância que as crianças também participem na escolha, organização e estruturação do ambiente de aprendizagem.

## **A autorregulação da aprendizagem na Educação Pré-Escolar**

A educação pré-escolar é um contexto privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, uma vez que há mais tempo e espaço para dar atenção ao que se faz, pensa e sente ao aprender, em comparação com outros ciclos de ensino (Pino-Pasternak et al., 2014).

Para além disso, as crianças de idade pré-escolar apresentam um conjunto de características físicas e psicológicas que se constituem como oportunidades para desenvolver o seu potencial autorregulatório (Bronson, 2000; Sáiz et al., 2014; Piscalho & Veiga Simão, 2014a).

As crianças em contexto de educação pré-escolar estão mais centradas nas relações com os pares, mas também sendo uma fase em que estão mais dispostas para aprender e são capazes de internalizar padrões que controlam as suas ações. Nesta fase do seu desenvolvimento psicológico, as crianças estão muito disponíveis para aprender e são capazes de internalizar padrões de comportamento que guiam as suas ações, mesmo na ausência do suporte presencial de adultos.

Em consequência da diversidade e da multiplicidade das atividades de carácter emocional, social e cognitivo que estão a experienciar, as crianças do pré-escolar realizam grandes esforços no sentido da autorregulação dos seus comportamentos (Newman, 2003). Por exemplo nestas idades as crianças começam a ser capazes de avaliar o que fazem, através o completar de um, ou se o deixou a meio, ou se fez a tarefa que lhe foi pedida, distinguindo assim o que são capazes ou não de fazer. As crianças podem então, querer aprender a escrever e ler os seus nomes, no entanto geralmente não planejam antecipadamente a realização de tarefas, mas precisam de apoio para compreender o processo.

As crianças desenvolvem a capacidade de controlar e monitorizar o seu próprio comportamento, emoções e cognição, com o objetivo de alcançar, sendo fundamental, nesta fase da infância pois as crianças começam a aprender a lidar com os desafios e emoções no ambiente escolar. Focam-se na relação com os pares, valorizando-as porque querem influenciar o comportamento e opiniões das restantes crianças. Nesta etapa a sala, tem também um papel fundamental, Forneiro (1998) afirma mesmo que a “sala de aula” é um dos principais instrumentos com os quais se conta para o desempenho da tarefa de educar. É, portanto, um espaço que enquadra um conjunto de interações ricas e promotoras de desenvolvimento para os/as que estão envolvidos/as nelas, e não apenas para as crianças da sua idade, mas também docentes, pais, outras pessoas adultas, crianças de outros níveis etários, entre outros/as (Vasconcelos, 2009).

## **A autorregulação da aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No 1.º CEB as crianças apresentam, comparativamente às da educação pré-escolar, mais competências de autorregulação das suas aprendizagens, uma vez que são mais conscientes das suas capacidades, metacognitivamente mais competentes e, como tal, mais hábeis na escolha de estratégias específicas para alcançar determinados objetivos (Perry *et al.*, 2004).

A autorregulação ajuda as crianças do 1ºciclo a planear, monitorizar e avaliar as próprias tarefas, aumentando o envolvimento e o sentido de responsabilidade pelo próprio desempenho, assim como, desenvolver a persistência e motivação intrínseca, adquirindo competências metacognitivas como a atenção, autoavaliação que facilitam não apenas o cumprimento dos objetivos escolares, mas a adaptação a diferentes desafios de aprendizagem ao longo do tempo.

Epstein (2003) refere que a capacidade de os/as alunos/as autorregularem a sua aprendizagem é fomentada quando são incluídos períodos de reflexão nas diversas atividades curriculares e quando os/as professores/as promovem o pensamento dos mesmos através de perguntas. Quando os/as alunos/as têm oportunidades de escolha e de assumirem as consequências das mesmas, é mais fácil conseguirem aprender a dirigir as suas atividades eficazmente, tornando-os assim, mais responsáveis, desenvolvendo os seus níveis de autonomia e de autorregulação (Whitebread *et al.*, 2005).

Como referem Rosário e colaboradores (2007), enquanto os/as alunos/as vão tendo consciência dos critérios pelos quais avaliam as suas tarefas (que tarefas devem realizar e qual o nível de realização esperado), leva a que estes/as se sintam motivados tanto para o seu sucesso como para a autorregulação dos seus comportamentos, sendo estes/as afetados/as pela forma como vão avaliar as suas capacidades. Se os/as alunos/as se sentem competentes, mais facilmente se comprometem com tarefas mais desafiadoras e aumentam o seu nível de responsabilidade e controlo, por exemplo, “realizam mais trabalhos de pesquisa, fazem mais exercícios ou leem mais páginas do livro do que as pedidas” (p. 35).

O marco da autorregulação da aprendizagem enfatiza o processo, o como as crianças alcançam os seus objetivos e controlam as suas atividades e tarefas, quer no domínio social quer individualmente, e encara a aprendizagem não como algo que acontece ao aluno, mas como algo que acontece em consequência do seu próprio comportamento mais ou menos empenhado na tarefa.

Os alunos autorreguladores da sua aprendizagem sabem como planificar as tarefas, alocam recursos, procuram ajuda e corrigem o seu próprio trabalho (Paris & Paris, 2001).

### **O papel do docente nos processos de autorregulação da aprendizagem**

O docente desempenha um papel fundamental e multifacetado nos processos de autorregulação da aprendizagem, atuando como mediador, facilitador e modelo para o desenvolvimento das competências autorregulatórias das crianças. A sua intervenção é crucial para criar condições que permitam aos alunos tornarem-se protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

Em ambos os contextos, é necessário que o educador potencie o espaço e as oportunidades para que as crianças consigam refletir sobre as suas ações e decisões.

De acordo com o autor supramencionado, cada fase do processo de autorregulação corresponde a um conjunto de estratégias que acompanham e o funcionamento cíclico do modelo PLEA (Rosário, 2004b; Rosário *et al.*, 2005c, 2006b; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). O propósito de cada uma destas estratégias é incrementar os processos de auto-regulação nas crianças relativamente ao seu funcionamento pessoal, ao comportamento escolar e ao ambiente de aprendizagem. Os docentes podem assim ajudar as crianças a refletir através de perguntas intrusivas como “Porque é que achas que...aconteceu?” “O que poderias ter feito para...?” “Porque achas isso?” Desta forma, conhecendo e aprofundando as crenças das crianças sobre o aprender é possível trabalhar o seu controlo das tarefas e a consequente responsabilização pelo aprender. Esta linha de trabalho promove a aprendizagem independente e a sua autorregulação.

Através do documento *Sarilhos do amarelo* podemos observar algumas estratégias educativas que incrementam os processos de autorregulação da aprendizagem.

Na educação pré-escolar o adulto deve mostrar à criança como uma ação leva a uma consequência usando exemplos práticos que ajudam a entender e resolver problemas na escola ou no próprio comportamento; as crianças devem aprender de forma clara, com histórias ou situações do dia a dia, como controlar o que fizeram e como aprenderam para que possa melhorar e aprender cada vez mais; devemos incentivar as crianças a serem responsáveis e autónomas cuidando delas com atenção mas também dando-lhes liberdade para fazerem as tarefas sozinhas; a criança deve participar ativamente nas tarefas do dia a dia como por exemplo, seguindo o horário e gerir o tempo.

No 1.º CEB apesar de algumas estratégias serem semelhantes observados algumas diferenças pois, nesta faixa etária à medida que a criança vai crescendo, vai-se tornando cada vez mais autónoma afastando-se progressivamente da dependência do adulto.

Os desafios educativos apresentados pela educação formal, desde que desenvolvimentalmente ajustados, podem conduzir ao incremento da perceção de competência e de controlo das crianças sobre as tarefas, incrementando a motivação intrínseca; mas, na situação inversa, podem instalar perceções de incompetência reduzindo a concentração dos alunos na tarefa e a qualidade das suas aprendizagens (Pintrich & Schunk, 2002).

A promoção dos processos de autorregulação da aprendizagem no 1.º CEB deve incluir não só o treino estratégico, mas promover também oportunidades efetivas de as crianças as exercitarem (McGuinness, 2000; Perry et al., 2004). Neste sentido, o treino em processos e estratégias de autorregulação da aprendizagem deve apoiar os esforços de autonomia das crianças e a sua perceção de competência e de controlo. À medida que as crianças tomam consciência dos critérios externos com os quais devem avaliar as suas realizações.

Assim, os métodos de ensino e aprendizagem enfatizam o controlo externo, por exemplo: definir objetivos e prazos curtos para que as crianças façam as tarefas pode gerar pressão e dificultar o aprendizado; focar só no resultado do trabalho sem considerar como a criança chegou até ele, pode desmotivar e não ajudar no desenvolvimento da criança; usar recompensas externas, comparar as crianças entre si ou esperar metas difíceis. Estas práticas podem impedir que a criança aprenda a gerir o seu próprio processo e vontade de aprender de forma autónoma.

Por outro lado, os métodos de ensino que enfatizam o controlo interno são por exemplo: dar à criança a chance de escolher e apoiar as suas ideias deixa-as mais interessadas e confiantes; usar regras claras para avaliar o esforço e ver os erros como chances de aprender; dar várias oportunidades para as crianças conseguirem alcançar o que se pede, sem pressões; sugerir maneiras e estratégias que ajudem a criança a aprender melhor; dar um *feedback* útil, demonstrando o que podem fazer para melhorar as suas estratégias.

Posto isto, os educadores devem procurar oferecer um ambiente que apoie o controlo externo de forma clara, consistente e justa, mas que ao mesmo tempo encoraje e promova o controlo interno, dando espaço para que as crianças tomem decisões, reflitam sobre suas ações e sejam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. O equilíbrio entre esses dois tipos de controlo é a chave para um

desenvolvimento saudável da autorregulação e para o sucesso educativo a longo prazo. Sendo que devem promover a autorregulação ao organizar diferentes tarefas e atividades que permitam às crianças praticar e desenvolver estratégias para definir metas, gerir distrações e acompanhar o seu próprio processo, ajustando na forma como realizam a tarefa quando necessário. Além disso devem criar momentos para que as crianças reflitam sobre o modo como aprenderam entendam a importância do seu envolvimento no sucesso final, num ambiente focado na experiência prática, as crianças vão compreendendo os benefícios e os desafios envolvidos em tomar decisões por elas próprias. “Deste modo, os/as educadores/as devem esclarecer as relações entre os comportamentos e as suas possíveis consequências, de forma a encorajar o controlo das tarefas por parte das crianças e a antecipação de consequências”, Rosário e colaboradores (2007).

### **3. Método**

#### **3.1. Tipo e pertinência do estudo**

A promoção da autorregulação não só enriquece a experiência escolar, como também molda cidadãos mais conscientes, resilientes e capazes de navegar nas complexidades do mundo contemporâneo, focando-se na compreensão dos processos que permitem às crianças assumir o controlo do seu próprio aprendizado, assim como no desenvolvimento de estratégias para melhorar a autonomia, a motivação e o sucesso escolar.

O presente estudo é de natureza exploratória, qualitativa e descritiva, permitindo uma análise aprofundada das práticas de ensino e aprendizagem no contexto da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Os estudos que fundamentam a análise qualitativa, exploratória e descritiva das práticas de ensino e aprendizagem na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), especialmente quanto ao desenvolvimento da autorregulação, são amplamente descritos por autores como Bronson (2000), Rosário et al. (2007), Whitebread et al. (2005, 2009), Piscalho & Veiga Simão (2014a), Moreira & Veiga Simão (2019). Fornecem uma base científica essencial para transformar práticas educativas, compreendendo com as crianças desenvolvem a capacidade de gerir o seu próprio processo de aprendizagem, incluindo o planeamento, o controlo da atenção, a persistência a avaliação dos seus progressos e a adaptação das estratégias. Sendo essenciais para uma melhor compreensão da sua dimensão:

- A autorregulação é um processo dinâmico, contínuo e multidimensional (envolvendo aspetos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e comportamentais) que pode ser promovido desde idades mais precoces;

- Revela que o desenvolvimento da autorregulação influencia diretamente no sucesso académico, a motivação para aprender, a capacidade de resolver problemas e o crescimento emocional e social das crianças;

- Valida a importância do papel ativo do professor e do contexto educativo, destacando práticas pedagógicas intencionais para fomentar ambientes que encorajem a autonomia e o sentimento de competência das crianças;

- Evidenciam que estratégias como o ensino explícito das fases de autorregulação, a oferta de escolhas, o *feedback* construtivo e os espaços regulares de reflexão são eficazes para consolidar as competências autorregulatória;

- Apontam para a necessidade de formação continuada dos educadores para que estes desenvolvam competências autorregulatórias e possam assim mediar melhor o desenvolvimento dessas competências nas crianças.

### **3.2. Questões de investigação e objetivos**

Segundo Wood e Bennett (2001), as crianças não são meros repositórios de conhecimento, mas participam ativamente na construção e transformação do saber. Com efeito, as crianças pequenas têm a capacidade de ser agentes da sua própria aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo objetivos, refletindo criticamente, analisando tarefas específicas, tomando decisões e resolvendo problemas (Guerrero & Puche-Navarro, 2015; Marulis, Baker & Whitebread, 2020; Piscalho & Veiga Simão, 2014a, 2014b).

Deste modo, a questão central da minha investigação é: *De que forma se promove a autorregulação da aprendizagem em crianças na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Os objetivos da investigação são os seguintes:

- Compreender o contributo da utilização da *checklist* CHILD (Piscalho, 2021) na observação e reflexão sobre a prática pedagógica, visando a identificação das competências autorregulatórias das crianças.
- Explorar as perspetivas das crianças sobre o seu processo de autorregulação da aprendizagem, tendo por base a entrevista com tarefa.
- Explorar as competências autorregulatórias das crianças no jardim de infância e no 1.º ciclo do Ensino Básico, com o intuito de compreender como promovê-las efetivamente na prática educativa.

### **3.3. Contexto e participantes**

O presente estudo foi realizado durante os estágios em contextos educativos diversos, especificamente em creches, jardins-de-infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Estes períodos são cruciais para o desenvolvimento das competências autorregulatórias e para o estabelecimento de competências fundamentais de "aprender a aprender", que perdurarão ao longo da vida.

No ambiente Creche, o foco principal é no desenvolvimento das relações sociais e emocionais, bem como na exploração da autonomia nas atividades diárias. Os educadores esforçam-se por criar um espaço seguro e estimulante onde cada criança possa expressar-se livremente e começar a aprender a regular as suas emoções e comportamentos. Este período é vital para a construção de uma base emocional sólida, essencial para futuras aprendizagens (Portugal, 2019).

No Jardim-de-infância, a ênfase recai na continuação do desenvolvimento social e emocional, enquanto se introduzem estruturas educativas mais formais. As crianças começam a participar em atividades que requerem um maior nível de autorregulação,

tais como a partilha de materiais, a gestão de grupos e a resolução de conflitos. As práticas pedagógicas visam não apenas promover a curiosidade, mas também incentivar o pensamento crítico, permitindo que as crianças sejam ativas no seu processo de aprendizagem (Piscalho, 2021).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, as crianças estão mais preparadas para enfrentar desafios educativos que exigem um maior grau de responsabilidade e autorregulação. Os professores no 1.º CEB desempenham um papel crucial na promoção da autonomia das aprendizagens, incentivando as crianças a planearem, monitorizarem e avaliarem o seu próprio progresso académico. O desenvolvimento de competências como a gestão do tempo e a resolução de problemas torna-se essencial para sua formação (Guerrero & Puche-Navarro, 2015).

Para aprofundar o tema foi realizado uma entrevista a uma especialista na área, esta escolha foi fundamentada pela importância de obter um conhecimento mais detalhado e atualizado, permitindo enriquecer a análise teórica e a reflexão crítica presente no estudo. A entrevista ajudou a compreender mais sobre o estudo, explorar conceitos-chave, práticas pedagógicas e desafios emergentes relacionados com a autorregulação da aprendizagem.

Os participantes do estudo incluem diversos grupos de crianças, variando em idades e contextos educativos. No total, foram observadas 18 crianças no jardim-de-infância e 38 crianças no 1.º CEB, distribuídas entre diferentes idades. A seleção dos grupos foi feita por conveniência, dado que se tratava dos contextos de estágio da investigadora principal, permitindo uma análise comparativa sobre como a autorregulação da aprendizagem se manifesta em diferentes faixas etárias e ambientes pedagógicos.

Durante o estudo, todas as crianças foram ouvidas, e as interações entre pares, bem como as interações com os docentes, foram cuidadosamente observadas. Este acompanhamento permitiu compreender melhor as dinâmicas de aprendizagem e identificar as práticas que favorecem a autorregulação.

Além das crianças, a investigadora principal desempenhou um papel fundamental neste estudo. Adotando uma postura reflexiva durante a prática pedagógica, analisou constantemente as suas intervenções e as respostas das crianças em tempo real, registando as narrativas nos diários de bordo. Essa autoavaliação possibilitou à investigadora identificar pontos fortes e áreas para melhoria nas suas abordagens, enquanto incentivou a autorreflexão nas crianças em relação ao seu próprio processo de aprendizagem.

### 3.4. Processos de recolha e tratamento de dados

#### 3.4.1. Instrumentos

Neste exercício investigativo, foram utilizados diversos instrumentos para observar, registar e analisar as experiências pedagógicas das crianças na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A **Checklist CHILD (Piscalho, 2021)**: Este instrumento revelou-se essencial para observar e monitorizar o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, permitindo um acompanhamento detalhado dos processos de aquisição de competências autorregulatórias.

Os **Diários de Bordo**: Os diários de bordo produzidos no estágio em contexto de jardim de infância contêm narrativas resultantes das observações realizadas com a CHILD. Esta ferramenta facilitou a reflexão da investigadora principal sobre as dinâmicas observadas, a evolução das crianças ao longo das intervenções e a análise subsequente dos dados.

A **Entrevista Semidiretiva**: Foi realizada uma entrevista semidiretiva a uma especialista na área da autorregulação da aprendizagem das crianças, com o objetivo de aprofundar e recolher informações detalhadas sobre as suas práticas profissionais, perspetivas teóricas e experiências no terreno, permitindo completar os dados obtidos através da revisão da literatura. O contributo da entrevista revelou-se fundamental para aprofundar a análise e sustentar a discussão dos resultados apresentados.

**Entrevistas Individuais com Crianças**: Para identificar os processos de aprendizagem autorregulada (Moreira, 2016), adaptados a idades mais precoces, realizaram-se entrevistas individuais com 6 crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A seleção das crianças foi feita com base nas observações registadas na ferramenta CHILD (Anexo I), escolhendo três crianças com níveis diferentes. Esta abordagem permitiu uma compreensão mais aprofundada de como as crianças percebem e articulam os seus próprios processos de aprendizagem.

#### 3.4.2. Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada em três fases, correspondentes aos estágios curriculares:

Na **Fase 1: Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar (16 de abril de 2024 a 22 de maio de 2024)**: Durante a prática pedagógica em educação pré-escolar, utilizou-se o método adaptado da CHILD, preenchendo a lista de desenvolvimento da

aprendizagem independente (Anexo I) para observação das crianças, bem como os diários de bordo realizados pela investigadora principal.

**Na Fase 2: Prática em 1.º Ciclo (1.º ano de escolaridade) (12 de novembro de 2024 a 20 de dezembro de 2024):**

- Etapa 1: Utilização do método adaptado da CHILD, preenchendo a lista de desenvolvimento da aprendizagem independente.
- Etapa 2: Realização de entrevistas semidiretivas, seguindo o sistema de categorias proposto por Moreira (2023) [Anexo III], para recolher informação sobre a autorregulação da aprendizagem das crianças.

**Na Fase 3: Prática em 1.º Ciclo (4.º ano de escolaridade) (22 de abril de 2025 a 30 de maio de 2025):**

- Etapa 1: Utilização do método adaptado da CHILD, preenchendo a lista de desenvolvimento da aprendizagem independente. Realização de entrevistas apenas a quatro crianças do grupo, e não a todas.
- Etapa 2: Realização de entrevistas semidiretivas, seguindo o sistema de categorias proposto por Moreira (2023) [Anexo III], para recolher informação sobre a autorregulação da aprendizagem das crianças.

O preenchimento da CHILD foi feito com base na observação dos comportamentos das crianças exibidos no dia-a-dia, em contexto de sala. Como refere Amado (2013), “a observação participante tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

### **3.4.3. Procedimento de tratamento de dados**

O tratamento dos dados recolhidos envolveu a análise de diferentes fontes de informação, com o objetivo de garantir a triangulação e a validação dos resultados.

A CHILD (Anexo I) permitiu a recolha de informação estruturada e objetiva, possibilitando a identificação sistemática de indicadores e tendências associados ao fenómeno em análise. Os dados quantitativos foram analisados estatisticamente, com recurso a técnicas descritivas e inferenciais, de forma a identificar padrões e relações significativas.

As entrevistas realizadas com as crianças (Anexo IV) e com a especialista (Anexo X) foram transcritas na íntegra e submetidas a análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (1977). O processo de categorização baseou-se num sistema misto, combinando categorias definidas à priori, com base no quadro teórico e nos objetivos da investigação, com categorias emergentes, identificadas a partir da leitura e

interpretação dos dados. As categorias foram, posteriormente, validadas por dois investigadores independentes, de forma a garantir a fiabilidade e a validade da análise.

A análise dos dados recolhidos nos diários de bordo seguiu uma abordagem semelhante, com a identificação de temas recorrentes e a sua organização em categorias. Os resultados obtidos através dos diferentes instrumentos foram, posteriormente, cruzados e comparados, de forma a identificar convergências e divergências e a obter uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo.

A análise da relação de dependência e protagonismo foi realizada a partir da organização e seleção de categorias validadas pelos investigadores independentes, onde foram analisados os momentos de partilha de decisões, os pedidos de auxílio e as formas de manifestação das emoções.

A apresentação dos resultados é feita de forma clara e sistemática, com recurso a tabelas e excertos das entrevistas, de forma a ilustrar os principais achados da investigação. A validade dos resultados foi assegurada através da triangulação de dados, comparando e contrastando as informações obtidas através da CHILD, dos diários de bordo, das entrevistas com as crianças e com a especialista.

#### **4. Apresentação e análise dos resultados**

A análise dos resultados tem como objetivo compreender as estratégias de autorregulação utilizadas pelas crianças em diferentes contextos educativos, jardim de infância, 1.º e 4.º anos do 1.º CEB.

Esta análise foi organizada de acordo com as três dimensões da ARA (antevisão, realização e autorreflexão) permitindo compreender o ciclo da autorregulação em cada grupo etário, esta estrutura possibilitou analisar de forma sistemática os processos envolvidos nas ações das crianças, bem como as diferenças observadas entre contextos.

Para a promoção da ARA fazer perguntas estratégicas às crianças foi um dos pontos fulcrais desta investigação uma vez que orientam as crianças a refletir sobre o seu próprio pensamento e ação, atuando como mediadores do diálogo.

O questionamento estratégico é uma estratégia eficaz, pois não torna apenas visível o processo de aprendizagem, como também pode ser usado como suporte para a realização de muitos objetivos (Brownlie, Fullerton & Schnellert, 2011; Brownlie & Schnellerr, 2009; Butler, 1995, 1998; Butler, Schnellert & Perry, 2017).

Por exemplo, um docente pode usar o questionamento estratégico para apoiar o aprendiz no seu trabalho em ciclos completos de ARA. Quando as crianças enfrentam uma nova atividade ou tarefa, os docentes podem sugerir e apoiar a interpretação das tarefas, colocando perguntas, como: Como vais fazer este exercício? Como sabes se estás a fazer um bom trabalho? Porque fizeste assim? Como podemos pensar sobre esse problema de maneira distinta?

As verbalizações das crianças são usadas como elementos centrais, uma vez que permitem aceder diretamente às conceções, estratégias e raciocínio das crianças perante tarefas de aprendizagem. Sendo estas recolhidas através das entrevistas e das observações apoiadas na ferramenta CHILD (Piscalho, 2021), são apresentadas ao longo deste capítulo como exemplos das suas conceções, motivações e estratégias perante as tarefas de aprendizagem, construindo unidades de significação, evidenciando o modo como as crianças planeiam, executam e avaliam as suas próprias ações.

A tabela 1 apresenta a organização e operacionalização das categorias utilizadas na análise, permitindo como as crianças, em diferentes níveis de ensino expressam perceções, estratégia e reações relativamente às aprendizagens. Para tal, procedeu-se à categorização da informação em três grandes dimensões, — Antevisão, Realização e Autorreflexão — que, por sua vez, se desdobram em subcategorias específicas respetivamente, como a identificação do objetivo, organização e

transformação, a percepção de autoeficácia, a reação afetiva; autoinstrução, gestão de recursos, suporte social, monitorização de desempenho, foco atencional; avaliação descritiva; autoavaliação; critérios de execução, autorreação e inferências de adaptação/defesa.

Tabela 1-Sistema de categorias e a sua operacionalização

*Sistema de categorias e sua operacionalização*

| Fase                                | Categoria  | Operacionalização   |
|-------------------------------------|--|---|
| Antevisão                           | Identificação do objetivo  | Reconhece o objetivo (refere verbalmente ou gestualmente) ou pede para confirmar o objetivo que identificou.        |
|                                     | Organização e transformação  | Antecipa a mobilização de recursos, competências ou estratégias necessárias à realização da tarefa.                 |
|                                     | Percepção de autoeficácia<br>Reação afetiva  | Avalia-se quanto à capacidade para realizar a tarefa.<br>Avalia o seu gosto em realizar a tarefa.                   |
| Realização                          | Auto-instrução   | Utiliza instruções privadas de forma audível ou realiza a tarefa em silêncio.                                       |
|                                     | Gestão de recursos   | Organiza os materiais e condições em função dos objetivos da tarefa.  |
|                                     | Suporte social   | Pede ajuda para realizar a tarefa.  |
|                                     | Monitorização de desempenho  | Faz a revisão do produto* e/ou procura aprovação externa.   |
|                                     | Foco atencional  | Confirma se está a cumprir o objetivo ou dispersa a atenção.  |
| Autorreflexão                       | Avaliação descritiva   | Explica o que fez, mencionando estratégias de realização da tarefa e as opções que tomou.                           |
|                                     | Autoavaliação  | Avalia o seu desempenho na tarefa.  |
|                                     | Critérios de execução  | Justifica o resultado com elementos referentes ao objetivo inicial ou com elementos que condicionaram a realização. |
|                                     | Percepção de dificuldade   | Avalia o seu grau de dificuldade ao realizar a tarefa.  |
|                                     | Reação afetiva   | Refere se gostou de ter realizado a tarefa.   |
|                                     | Autorreação  | Avalia o seu grau de satisfação com o resultado da tarefa.  |
| Inferências de adaptação/ de defesa | Formula intenções de melhoria, antecipando estratégias ou competências que deverá mobilizar. |   |

\* Por produto entende-se o resultado do desempenho da tarefa realizada pela criança.

Em cada subcategoria encontram-se registadas as unidades de significação, correspondes a excertos das verbalizações das crianças que ilustram de forma concreta as suas conceções e estratégias e modos de atuação face às tarefas de aprendizagem, estes dados encontram-se sistematizados tabela 2.

Esta sistematização permite não apenas evidenciar a diversidade de respostas e estratégias de autorregulação nos diferentes níveis de escolaridade, mas também identificar pontos de continuidade e de diferenciação ao longo do desenvolvimento, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada de como as crianças constroem a sua relação com a aprendizagem.

Tabela 2-Processos de autorregulação da aprendizagem preenchido

| <b>Tema</b>                                | <b>Categorias</b> | <b>Subcategorias</b>        | <b>Unidades de Significação JI</b>   | <b>Unidades de Significação 1.º CEB-1ºano</b>   | <b>Unidades de Significação 1.º CEB-4ºano</b>   |
|--|-------------------|-----------------------------|--|---|---|
| Processo de autorregulação da aprendizagem | Antevisão         | Identificação do objetivo   | C5 - "Quero ser como o pai, polícia."<br><br>C1 - "Gostava de ser futebolista do Benfica."                   | C1 - "Eu gosto muito de aprender as coisas..."<br><br>C2 - "Eu olho para o quadro e depois imito."<br><br>C3 - "Tipo imagina, como é se chama? Matemática." | C1- "Faço perguntas, ou então se não der para fazer perguntas levo os manuais e dou uma vista de olhos, passo a página e vejo se há alguma coisa que não me lembre" |
|  |                   | Organização e transformação | C4 - "Gostava de crescer."   | C1 - "A professora coloca no quadro e eu copio para o caderno."<br><br>C3 - "A gente pode fazer com lápis, posso contar com os dedos."                      | C1- "Os manuais ajudam-me a lembrar-me das coisas"  |
|  |                   | Perceção de autoeficácia    | C1 - "Eu lembro-me das profissões todas!"<br><br>C2 - "Eu quero ir para a flor."                             | C1 - "Eu já fiz muitas contas, muitas vezes."<br><br>C2 - "Por causa dos números, eu aprendo os números."<br><br>C3 - "Já tinha feito à bocado."            | C2- "Gosto de Matemática porque já estou habituado a fazer, as contas e é uma coisa que sou bom a fazer"  |
|  |                   | Reação afetiva              | C1 - "Eu gostei de dançar com os animais!"<br><br>C3 - "Gostei de imitar o som!"                             | C1 - "Adoro. E a matemática adoro também fazer contas."<br><br>C2 - "Matemática."<br><br>C3 - "O cérebro (ri)."   | C1- "Português, acho interessante as palavras que inventam para descrever coisas, pronomes pessoais para trocar pelos nomes"  |
|  | Realização        | Auto-instrução              | C2 - "A areia é fofinha, consigo desenhar a relva a nascer..."   | C1 - "Eu perguntava, como é que é 5 + 6?"   | C2- "Leio várias vezes até perceber"  |
|  |                   | Gestão de Recursos          | C1 - "Gosto de amassar com os moldes."<br><br>C3 - "Eu gostei de decorar a caixa."                           | C2 - "Eu contava pelos dedos."<br><br>C3 - "Às vezes, copio a (disse o nome da colega do lado), mas é só porque ela é inteligente."                         | C2- "Nós temos 100 moedas, para não estarmos a contar a 1 e 1 fazemos montinhos de 10 moedas"<br>C3- "Gostei do que fizemos com o prato. O relógio de sol."         |
|  |                   | Suporte Social              | C2 - "Estou a precisar de ajuda!"  | C1 - "Os meus pais ajudam-me nos trabalhos de casa."<br><br>C3 - "Pergunto à (diz o nome da amiga do lado) ou a vocês."                                     | C1- "Vejo os manuais e pergunto ao professor"<br>C2- "Quando eu não percebo a matéria digo aos meus pais para me ajudarem"  |
|  |                   | Monitorização de desempenho | C4 - "Quero repetir! Para aprender mais e não me esquecer."  | C1 - "Meto o dedo no ar e às vezes, chamo à professora."  | C2- "Pergunto muitas vezes"   |
|  |                   | Foco atencional             | C3 - "Gostei de imitar o som!"<br><br>C3 - "Gostei de ver o hamster!"<br><br>C2 - "Qual é o próximo animal?" | C2 - "Eu colocava 7 dedos."<br><br>C1 - "Eu olho para o quadro e depois imito."   | C3- "Olho para o quadro, para ver se consegui fazer bem"  |

|               |                                     |   |   |   |
|---------------|-------------------------------------|---|---|---|
| Autorreflexão | Avaliação descritiva                | C4 - "Olha encaixou! Posso fazer outra vez e levar para casa!"  | C2 - "Contas mais difíceis e mais nada."                                  | C1-"Matemática e Inglês   |
|               | Autoavaliação                       | C5 - "Estou muito bonito, isto foi quando estava a brincar com os legos."<br><br>C1 - "Eu gosto tanto de fazer um puzzle comigo!" | C1 - "Eu gosto muito de aprender letras."<br><br>C3 - "A resposta era 3." | C2- "Eu gosto de fazer as contas e ver se está certo"   |
|               | Crítérios de execução               | C6 - "Eu fiz um caracol com aqueles carimbos."  | C1 - "Como é que sabes que dá 9? Já tinha feito à bocado."                | C1-"O professor faz a correção no quadro e nós vemos se está certo"                           |
|               | Perceção de dificuldade             | C2 - "Quero repetir!"   | C1 - "Às vezes tenho dúvidas."  | C2-"Há coisas mais difíceis que outras"   |
|               | Reação afetiva                      | C4 - "Fiquei feliz."  | C3 - "É giro."  | C2- "Gosto muito de aprender as coisas que nos ensinam, porque muitas vezes são coisas novas" |
|               | Autorreação                         | C1 - "A felicidade do avó quando lhe dei o coração."<br><br>C5 - "Gostei muito, quero fazer mais!"                                | C1 - "Sim, eu gosto muito."   | C1-"Eu gostei muito dessa atividade"  |
|               | Inferências de adaptação/ de defesa | C3 - "Gostei de adivinhar, adivinhei à primeira!"   | C2 - "Faz muitas contas."   | C1- "Matemática, eu não gosto temos de fazer contas de multiplicar"                           |

#### **4.1. Resultados - Jardim de Infância**

O grupo do Jardim de Infância é constituído por crianças entre os três e cinco anos de idade, num contexto educativo que privilegia a interação, o jogo simbólico e a curiosidade exploratória. Estas crianças encontram-se numa etapa de desenvolvimento marcada pela emergência das competências de autorregulação, manifestando progressivamente a capacidade para antecipar ações, regular o esforço, gerir impulsos e refletir sobre as próprias experiências.

Os diários de bordo foram utilizados como instrumento complementar para registar as observações diretas, reflexões e anotações dos educadores sobre o comportamento autorregulatório das crianças. Este recurso permitiu acompanhar a evolução progressiva da capacidade das crianças para antecipar ações como:

Criança A: *“Hoje vou pintar uma casa grande.”*

Criança B: *“Quero construir uma torre alta.”*

Estes dois exemplos indicam o planeamento e a definição de metas antecipadas, fundamentais para autorregulação.

Na realização, a criança indica a execução da tarefa planeada ao mesmo tempo que monitoriza o seu desempenho e regula as suas emoções e esforços, aparecendo frases no seu dia a dia como:

Criança C: *“Vou fazer devagar para não sair do risco.”*

Criança D: *“Se não conseguir, vou precisar de ajuda.”*

Estas frases revelaram o controlo do esforço, monitorização da execução e autorregulação do comportamento.

Ainda nos diários de bordo apareceram frases como:

Criança E: *“Gostei do que fiz, mas da próxima vou fazer diferente.”*

Criança F: *“Fiquei contente, já acabei o jogo, olha!”*

Estas frases relativas à fase de avaliação, na qual ao concluir a atividade avalia a sua performance, expressando sentimentos de satisfação ou insatisfação e refletindo sobre o próprio desempenho.

A CHILD, ajudou significativamente na observação, sendo essencial para guiar a recolha e interpretação dos comportamentos autorregulatórios, permitindo um olhar aprofundado e direcionado sobre a construção da autonomia e das competências cognitivas, emocionais e sociais das crianças.

Ao longo das observações e entrevistas, tornou-se evidente que a autorregulação surge como um processo em construção, amplamente mediado pelo adulto e pelo questionamento estratégico, que encorajam as crianças a expressar o que pensam, sentem e fazem.

Na fase de antevisão observou-se que as crianças manifestam intencionalidade e desejo de agir, as verbalizações evidenciam que a antevisão está fortemente ligada à brincadeira e expressões pessoais, na subcategoria “Identificação do objetivo” surgiram expressões como:

C5: *“Quero ser como o pai, polícia.”*

C1: *“Gostava de ser futebolista do Benfica.”*

Estas afirmações demonstram como a antecipação, ainda que projetada no futuro, reflete a capacidade da criança se imaginar em papéis e funções, elemento essencial do pensamento autorregulatório inicial, a criança começa assim a contextualizar as suas ações de acordo com significados pessoais.

Na subcategoria “Organização e transformação” destacam-se verbalizações como:

C4: *“Gostava de crescer.”*

Este tipo de formulação demonstra que as crianças começam a relacionar as suas ações com noções de desenvolvimento e progressão, mesmo que associadas a aspetos simbólicos.

Na subcategoria “Perceção de autoeficácia” as crianças demonstram confiança nas suas capacidades:

C1: *“Eu lembro-me das profissões todas.”*

Esta crença positiva sobre si mesma constitui um indicador motivacional de autorregulação que reforça a persistência e o envolvimento nas tarefas.

Na fase da realização, as crianças recorrem a diferentes estratégias, evidenciando comportamentos de monitorização, esforço e controlo emocional, frequentemente apoiados na mediação do educador.

Na subcategoria “Gestão de recursos” surgem verbalizações como:

C1: *“Gosto de amassar com os moldes.”*

C3: *“Gostei de decorar a caixa.”*

Estas verbalizações revelam a importância dos materiais manipuláveis na consolidação de estratégias de autorregulação, favorecendo o controlo da atenção, o envolvimento sensorial assume assim, uma função no desenvolvimento da criança.

Relativamente à subcategoria “Monitorização do desempenho” destaca-se:

C4: *“Quero repetir! Para aprender mais e não me esquecer.”*

Esta frase demonstra consciência sobre o processo de aprendizagem e desejo de melhoria.

Na subcategoria “Suporte social” surgiram expressões como:

C2: *“Estou a precisar de ajuda!”*

Estes momentos de procura de apoio simbolizam a fase cooperativa do controlo volitivo, na qual a criança reconhece as suas limitações e recorre ao outro para manter o foco e alcançar o objetivo.

Na terceira dimensão da ARA, manifesta-se nas verbalizações em torno da avaliação e reconhecimento da experiência, na qual as crianças exteriorizam o modo como percebem o seu próprio desempenho.

Na subcategoria “Autoavaliação”, observaram-se frases como:

C5: *“Estou muito bonito, isto foi quando estava a brincar com os legos.”*

C1: *“Eu gosto tanto de fazer um puzzle comigo.”*

Estas expressões revelam orgulho pessoal e atribuição de valor ao esforço, refletindo um passo importante na construção da identidade.

Na subcategoria “Reação afetiva”, a emoção surge como parte integrante da reflexão, demonstrando que a autorregulação emocional está presente e interligada à dimensão cognitiva, como pudemos observar nas seguintes verbalizações:

C4: *“Fiquei feliz!”*

C3: *“É giro.”*

Na última subcategoria “Autorreação” surgem manifestações como:

C5: *“Gostei muito, quero fazer mais!”*

Esta disposição, o facto de a criança querer repetir revela um nível básico de autorreflexão, em que a criança transforma a experiência em motivação intrínseca, aproximando-se do conceito autoaprendizagem contínua.

Em síntese, os resultados obtidos no JI, indicam que as crianças evidenciam traços emergentes de autorregulação, expressos através das suas verbalizações de planeamento, controlo e reflexão. Apesar de ainda dependerem do apoio do adulto, estas manifestações revelam a presença de processos internos de antecipação e de avaliação das suas próprias ações, em consonância com as três frases cíclicas propostas por Zimmerman (2000) e Rosário e colaboradores (2007).

A análise demonstra que o questionamento estratégico utilizado pelo adulto durante a intervenção pedagógica atuou como um estímulo da autorreflexão, favorecendo nas crianças uma maior consciência sobre o processo de aprender e sobre o significado das suas ações.

Assim, a linguagem sobretudo através da expressão verbal do pensamento e sentimentos, assume um papel central no desenvolvimento da autorregulação na infância, ao tornar visível os processos cognitivos que sustentam a autonomia e autoconfiança.

## **4.2. Resultados – 1.º CEB (1.º ano de escolaridade)**

O grupo do 1.º ano de escolaridade é composto por crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, em plena fase de transição, este momento é caracterizado por uma maior intencionalidade cognitiva, o que permite observar de forma mais evidente o desenvolvimento das estratégias de autorregulação.

Para fundamentar a análise das estratégias de autorregulação na aprendizagem dos alunos do 1.º ano, foi utilizada a *checklist* CHILD (Anexo I) como instrumento de observação direcionada. Essa ferramenta permitiu identificar indicadores específicos das dimensões cognitiva, emocional e comportamental da autorregulação, evidenciando padrões emergentes no planeamento, monitorização e avaliação das tarefas. Com base nestas observações, foram posteriormente elaboradas entrevistas com tarefas dirigidas, que aprofundaram a compreensão das estratégias utilizadas pelas crianças, possibilitando uma análise mais rica e detalhada do seu desenvolvimento autorregulatório.

Os alunos começam a demonstrar uma maior consciência das exigências das tarefas, diversificando as formas de planear, executar e a avaliar a aprendizagem, neste nível verifica-se também uma ampliação do vocabulário metacognitivo e do autoconceito académico, elementos que sustentam o desenvolvimento do pensamento reflexivo e autonomia. A promoção da ARA neste grupo revela-se fortemente mediada pelo questionamento estratégico e pelo pedagógico, que atuam como andaimes fundamentais para o desenvolvimento de competência autorreflexivas.

Na fase da antevisão, os alunos evidenciam uma maior capacidade de antecipar etapas e objetivos demonstrando consciência do propósito das tarefas e de como as irão realizar. As verbalizações ilustram já um raciocínio estruturado e orientado.

Na subcategoria, “Identificação do objetivo” surgiram expressões como:

C1: *“Eu gosto muito de aprender coisas.”*

C2: *“Eu olho para o quadro e depois imito.”*

C3: *“Tipo, imagina, como é que se chama? Matemática.”*

Estas verbalizações revelam uma postura ativa face ao aprender, o aluno assume-se como sujeito da tarefa e demonstra vontade de participar.

Na “Organização e transformação”, observam-se raciocínios estratégicos mais explícitos:

C1: *“A professora coloca no quadro e eu copio para o caderno.”*

C3: *“A gente pode fazer com lápis, posso contar com os dedos.”*

Estas expressões demonstram a emergência de procedimentos, típicos do início da escolarização, mostrando como os alunos transformam as instruções em ações concretas.

Na “Perceção da Autoeficácia”, nota-se a confiança crescente nas próprias capacidades, estas declarações traduzem o sentido de competência e de experiência prévia com o sucesso:

C1: *“Eu já fiz muitas contas, muitas vezes.”*

C2: *“Por causa dos números, eu aprendo os números.”*

Na fase da realização, a análise das verbalizações evidencia o desenvolvimento de competências de monitorização do controlo volitivo, os alunos já são capazes de formular a si mesmas ou ao professor, demonstrando interesse pelo processo e atenção aos resultados.

Na subcategoria “Auto-instrução”, destacam-se enunciados como:

C5: *“Eu perguntava, como é que é 5+6?”*

Esta frase evidencia o uso do questionamento como estratégia de regulação cognitiva, o aluno intervém ativamente, procurando compreender e confirmar o raciocínio, assim o ato de perguntar torna-se uma ferramenta autorregulatória interna.

Relativamente à “Gestão de recursos” as crianças demonstram capacidade de utilização de diferentes apoios, estas verbalizações sugerem a consciencialização das estratégias disponíveis, mesmo que ainda dependentes de modelos externos, evidenciando a importância da observação social e da cooperação para o crescimento autorregulatório.

C2: *“Eu contava pelos dedos.”*

C3: *“Às vezes copio a colega do lado, mas é só porque ela é inteligente.”*

Na “Monitorização do desempenho”, surgem momentos de reflexão como:

C1: *“Meto o dedo no ar e às vezes chamo a professora”*

Esta ação demonstra atenção ao próprio progresso e utilização de sinais de ajuda como meio de regulação e autoavaliação, reforçando a autonomia participada.

Na fase final do ciclo autorregulatório, autorreflexão, os alunos começam a refletir sobre os resultados obtidos e a identificar pontos de melhoria. Neste grupo a reflexão expressa-se essencialmente em avaliações descritivas e reações emocionais positivas, sendo a metacognição ainda emergente e dependente de apoio adulto.

Na subcategoria “Autoavaliação” destacam-se verbalizações como:

C1: *“Eu gosto muito de aprender letras.”*

C3: *“A resposta era 3.”*

Estas manifestações revelam já a satisfação pelo ato de aprender e apreciação da correção dos resultados indicando uma ligação entre a motivação e autocontrolo cognitivo.

Na “Reação afetiva” observam-se expressões de entusiasmo e curiosidade, demonstram a valorização afetiva da aprendizagem sugerindo que o envolvimento emocional favorece a autorregulação e a persistência na tarefa.

C1: “*Adoro. E a matemática adoro também fazer contas.*”

Por fim, na “Perceção de dificuldade”, alguns alunos expressam já consciência crítica sobre os desafios enfrentados:

C1: “*Às vezes tenho dúvidas.*”

Esta verbalização indica que o aluno já identifica as suas fragilidades e demonstra abertura à procura de soluções, sendo este um sinal de pensamento autorregulatório em desenvolvimento.

Em síntese os resultados obtidos neste grupo demonstram um importante avanço ao nível da autorregulação da aprendizagem quando comparado ao JI, os alunos já demonstram planeamento mais consciente, monitorização ativa e tentativas de autorreflexão metacognitiva.

As verbalizações analisadas demonstram que a prática pedagógica apoiada nas perguntas estratégicas e *feedback* imediato contribui significativamente para o amadurecimento dos processos de autorregulação, a linguagem e o diálogo continuam a desempenhar um papel central, funcionando como mediadores do pensamento autorreflexivo e facilitando a integração das dimensões cognitivas, emocionais e sociais da aprendizagem.

Desta forma, as evidências no 1º. Ano confirmam que o desenvolvimento da autorregulação é um processo gradual que se fortalece quando o ambiente de aprendizagem estimula a antecipação, a monitorização e a reflexão, sustentando o percurso para a construção da autonomia e da responsabilidade face ao aprender.

### **4.3. Resultados – 1.º CEB (4.º ano de escolaridade)**

O grupo do 4.º ano de escolaridade, composto por crianças com idades entre os oito e dez anos, revela um nível mais consolidado de competências autorregulatórias, evidenciando uma maior capacidade de planear ações, monitorizar o progresso e refletir criticamente sobre os resultados obtidos, os alunos já apresentam raciocínios complexos e verbalizações mais organizadas do ponto de vista linguístico e cognitivo, observou-se que o pensamento estratégico e a metacognição são mais frequentes, traduzindo uma progressiva autonomia relativamente ao processo de aprendizagem.

Para fundamentar a análise das estratégias de autorregulação na aprendizagem dos alunos do 4.º ano, foi utilizada a *checklist* CHILD (Anexo I) como instrumento de observação direcionada. Essa ferramenta permitiu identificar indicadores específicos das dimensões cognitiva, emocional e comportamental da autorregulação, evidenciando padrões emergentes no planeamento, monitorização e avaliação das tarefas. Com base nestas observações, foram posteriormente elaboradas entrevistas com tarefas dirigidas, que aprofundaram a compreensão das estratégias utilizadas pelas crianças, possibilitando uma análise mais rica e detalhada do seu desenvolvimento autorregulatório.

A análise das verbalizações recolhidas neste grupo demonstra que o questionamento estratégico por parte do professor continua a desempenhar um papel facilitador, mas agora mais direcionada para estimular o pensamento crítico e aprofundar a autorreflexão.

Relativamente à fase da antevisão os alunos revelaram uma clara capacidade de planear para alcançar os objetivos, esta competência traduz uma intencionalidade cognitiva consciente.

Na subcategoria “Identificação do objetivo” surgiram verbalizações como:

C1: *“Faço perguntas, ou então se não der para fazer perguntas, levo os manuais e dou uma vista de olhos, passo a página e vejo se há alguma coisa que não me lembre.”*

Esta expressão revela uma atitude autónoma de diagnóstico e preparação, o aluno demonstra planeamento estratégico e autogestão da aprendizagem, tal comportamento ilustra a fase da antevisão planeada, na qual o aluno não depende unicamente da instrução externa, mas organiza os seus recursos de forma proativa.

Na “Organização e transformação”, as estratégias são evidentes, o uso intencional do manual como ferramenta de memória e reflexão passando do controlo externo para o autocontrolo regulado. Isto valida a perspetiva de Zimmerman (2000), sugerindo que a autorregulação neste estágio deixa de ser dependente da instrução

direta do professor para se tornar numa gestão pessoal dos recursos de aprendizagem disponíveis.

C1: *“Os manuais ajudam-me a lembrar-me das coisas.”*

Na “Perceção da autoeficácia”, nota-se uma autoconfiança, mas consolidada, ilustrando a consciência das próprias competências e a crença na eficácia pessoal, fatores determinantes da motivação autorregulatória e da persistência perante desafios.

C2: *“Gosto de matemática porque já estou habituado a fazer contas e é uma coisa que sou bom a fazer.”*

Durante a fase da realização, os alunos demonstram monitorização contínua, a presença de uma linguagem metacognitiva mais elaborada indica que já conseguem avaliar a adequação dos seus métodos.

Na subcategoria “Auto- instrução”, observa-se autonomia e regulação da compreensão leitora uma evidência clara da consolidação do pensamento descrito por Zimmerman (2000), o aluno aplica estratégias de reprocessamento e demonstra compreensão da relação entre esforço e sucesso.

C2: *“Leio várias vezes até perceber.”*

Relativamente à “Gestão de recursos” as verbalizações mostram um uso de materiais e informações.

C2: *“Nós temos 100 moedas, para não estarmos a contar uma a uma, fazemos montinhos de 10 moedas.”*

C3: *“Gostei do que fizemos com o prato, o relógio de sol.”*

Estes exemplos revelam o uso de estruturas mentais de organização e categorização, essenciais à aprendizagem autorregulada, os alunos convertem situações concretas em estratégias cognitivas eficazes, demonstrando domínio conceptual e sentido lógico.

Na subcategoria “Suporte social” apesar do elevado grau de autonomia observado, a procura de ajuda evidencia maturidade socioemocional e consciência dos limites pessoais, características marcantes da fase de consolidação da autorregulação.

C2: *“Quando eu não percebo a matéria, digo aos meus pais para me ajudarem.”*

Por último, nesta fase, a “Monitorização do desempenho” traduz a avaliação contínua do progresso, descrito por Rosário e colaboradores (2007), como o “controlo volitivo consciente” a capacidade de observar, ajustar e corrigir a ação de acordo com critérios definidos.

C3: *“Olho para o quadro, para ver se consigo fazer bem.”*

Para finalizar, as três fases da ARA, a fase da autorreflexão, o discurso dos alunos de 4º. ano é mais elaborada e rica em autoavaliações descritivas e inferências

adaptativas, demonstrando pensamento crítico sobre o processo e o produto da aprendizagem.

Na subcategoria “Autoavaliação” surgem respostas como:

C2: *“Eu gosto de fazer contas e ver se está certo.”*

Esta verbalização mostra o prazer em verificar a precisão das respostas e reflete autocontrolo, a capacidade de compara o desempenho com critérios de sucesso.

No que se refere à “Perceção da dificuldade” destaca-se:

C2: *“Há coisas mais difíceis que outras.”*

Aqui, o aluno demonstra pensamento sobre o desafio, identificando graus de complexidade e posicionando-os de forma reflexiva perante a tarefa, uma evidência de autoconsciência cognitiva.

Na “Reação afetiva” as emoções comunicadas associam-se à curiosidade e ao prazer de aprender.

C2: *“Gosto muito de aprender as coisas que nos ensinam, porque muitas vezes são coisas novas”.*

Esta atitude positiva perante o conhecimento representa uma postura autorreguladora madura, na qual a emoção e a cognição se entrelaçam na motivação para aprender. Esta “curiosidade epistémica” é um indicador crucial de que a autorregulação está consolidada, pois, como defende Rosário (2004), sem envolvimento emocional, as estratégias cognitivas tornam-se mecânicas e pouco duradouras.

Por fim, a “Inferência de adaptação e defesa” destaca-se a autocrítica e racionalização da experiência, embora expresse resistência esta verbalização traduz consciência do esforço e da dificuldade permitindo ao aluno pensar em estratégias alternativas ou formar de lidar com o desafio.

C1: *“Matemática, eu não gosto, temos de fazer contas de multiplicar.”*

Em síntese, os alunos do 4.º ano revelam níveis de consciência autorregulatória mais elevados, planeamento estratégicos e gestão autónoma do esforço. O discurso torna-se mais lógico, abstrato e orientado por critérios de execução e sucesso, confirmando a evolução cognitiva prevista nos modelos de Zimmermam (2000) e Rosário (2004).

O papel do adulto, embora ainda relevante assume aqui uma função de facilitador promovendo a exploração e questionamento das próprias estratégias dos alunos. A análise confirma, que nesta idade as competências de antevisão, realização e autorreflexão atingem um grau de integração que permite compreender o ciclo completo da autorregulação da aprendizagem.

Deste modo, o grupo de crianças do 4º. ano de escolaridade representa a fase de maior consolidação autorregulatória em que o aluno se aproxima de um aprendiz autónomo, crítico e autorreflexivo, conformando que a autorregulação é um processo evolutivo, experiencial e socialmente mediado.

#### **4.4. Resultados - Entrevista à especialista na área da ARA**

A entrevista à especialista permitiu discutir princípios, fundamentais da promoção da autorregulação da aprendizagem na infância abordando desafios práticos, implicações pedagógicas e o papel do educador na construção dessa competência.

A mesma sublinhou que a autorregulação é um processo relacional, dinâmico e contextual, que se desenvolve quando a criança tem espaço para experimentar, dialogar e refletir. Para a especialista os ambientes educativos fazem parte do percurso de aprendizagem estes valorizam:

-Perguntas estratégicas e escuta ativa: O questionamento intencional do adulto ajuda a criança a pensar sobre os próprios processos, a identificar dúvidas, a antecipar dificuldades e a preparar estratégias alternativas, promovendo o autoconhecimento e a autonomia.

-Mediação pedagógica flexível: O educador deve facilitar o diálogo, estimulando a expressão das emoções e do pensamento reflexivo, adaptando os apoios à necessidade de cada etapa do desenvolvimento.

-Avaliação dinâmica: A especialista considerou essencial utilizar instrumentos que permitam aceder às conceções e estratégias da criança em tempo real, como as suas próprias verbalizações.

-Promoção de ambientes seguros e participativos: A especialista defendeu que só num contexto em que a criança se sente acolhida pode arriscar experimentar, avaliar e autorregular-se, tornando-se protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Como desafio a especialista aponta para uma tendência de práticas pedagógicas demasiado diretivas, que podem limitar a construção da autorreflexão e da autonomia.

Para concluir, a entrevista reforça e amplia a interpretação dos resultados sublinhando a necessidade de investir em ambientes educativos dialógicos, onde o adulto funcione como andaime e promotor da escuta, tornando possível o desenvolvimento integral da autorregulação da aprendizagem.

#### **4.5. Triangulação de dados**

O presente capítulo visa apresentar a triangulação dos dados recolhidos, analisando comparativamente os resultados obtidos no Jardim de Infância, no 1.º CEB (1.º e 4.º anos de escolaridade) e na entrevista à especialista em “Autorregulação da Aprendizagem”. Desta forma, procura-se identificar pontos de convergência e divergência que permitam aprofundar a nossa compreensão do tema em investigação.

Posto isto, utilizou-se no pré-escolar os diários de bordo, que serviram como uma ferramenta metodológica fundamental para a observação e reflexão contínua sobre as práticas educativas e os processos de autorregulação das crianças. Esses registos diários permitiram documentar aspetos diversos do dia a dia das crianças. Assim, os diários de bordo possibilitaram uma escuta ativa e reflexiva. Com a ajuda da CHILD, tornou-se possível perceber as manifestações iniciais da autonomia infantil, como a escolha de estratégias, controlo emocional e a tomada de decisões.

No 1.º CEB (1.º e 4.º anos de escolaridade) a aplicação da CHILD conduziu à realização da entrevista baseada na tarefa, permitindo aprofundar o entendimento das estratégias utilizadas pelas crianças no seu processo autorregulatório. A entrevista com tarefa tornou-se uma boa ferramenta na identificação e avaliação dos processos de autorregulação da aprendizagem, possibilitando observar como os alunos planeiam, monitorizam e avaliam as suas próprias ações ao longo da realização de uma tarefa concreta, revelando estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais usadas durante o processo, além disso promove a reflexão dos alunos sobre as suas próprias aprendizagens. Ao permitir uma conversa estruturada com a criança, durante ou após a tarefa, esta entrevista fornece dados ricos sobre o pensamento autorregulatório, sendo uma metodologia valiosa para diagnóstico pois ajuda a identificar necessidades específicas.

Ao cruzar os dados obtidos na entrevista com os resultados junto das crianças, identificam-se fortes pontos de convergência, especialmente quanto à centralidade do diálogo, do questionamento e do ambiente emocionalmente seguro. As verbalizações recolhidas nos diferentes grupos ilustram como o questionamento do adulto promove reflexão, planeamento e avaliação alinhando-se diretamente com as opiniões de especialista.

Nos dados da investigação observou-se que as crianças apresentam um desenvolvimento mais lento se as oportunidades de diálogo, reflexão e questionamento são reduzidas ou apenas focadas na resolução do produto final.

É notável, uma evolução progressiva das competências autorregulatórias e as diferentes estratégias utilizadas pelas crianças ao longo do seu desenvolvimento, as

verbalizações demonstram transformações, significativas no modo como as crianças planeiam, executam e refletem sobre as suas aprendizagens, confirmando que a autorregulação é um processo contínuo, alicerçado na experiência.

No que respeita às semelhanças nas estratégias de autorregulação da aprendizagem, em todos os contextos analisados, a linguagem e o diálogo reflexivo com o adulto surgem como o principal mediador da autorregulação. Desde o J1 até ao 4.º ano, o questionamento estratégico mostra-se uma peça fundamental para ativar o pensamento autorregulatório das crianças. As verbalizações revelam que as perguntas quando colocadas de forma intencional (*Como? Porquê?...*) incentivam a antecipação, a autoavaliação e a tomada de decisão.

Além disso, a dimensão afetiva manteve-se comum nos três grupos, a curiosidade, o entusiasmo e a satisfação pessoal estiveram presentes em todas as etapas, reforçando a ideia de que as emoções positivas favorecem a autorregulação e o envolvimento entre motivação e autorreflexão no desenvolvimento da autonomia. Segundo os resultados, observa-se a continuidade no uso de estratégias simples de controlo comportamental e cognitivo como o uso de materiais, o pedir ajuda, o verbalizar o pensamento em voz alta, estes mecanismos inicialmente dependentes do suporte do adulto, evoluem para formas internas de autorreflexão e planeamento independente.

Quanto às diferenças nas estratégias de autorregulação, a análise evidencia diferenças relacionadas com a complexidade, a autonomia e intencionalidade das estratégias.

No jardim de infância, as estratégias são essencialmente intuitivas e exploratórias centradas em ações concretas e sensoriais. A autorregulação manifesta-se através do desejo, da imitação e da emoção, as verbalizações evidenciam espontaneidade como: C1: *“Gostei de amassar os moldes.”* C2: *“Quero repetir!”* O adulto ajuda a criança a organizar a ação e a nomear as suas próprias intenções.

No 1.º CEB, no 1.º ano de escolaridade observa-se um salto qualitativo no desenvolvimento autorregulatório, as crianças começam a compreender os objetivos das tarefas, identificar dúvidas e mobilizar estratégias de monitorização e verificação como: C1: *“Meto o dedo no ar e chamo a professora.”* Esta frase revela o início da reflexão metacognitiva e o reconhecimento de que o aprender exige planeamento e atenção.

No 4.º ano de escolaridade, a autorregulação da aprendizagem alcança um estágio de autonomia mais elevado, as verbalizações das crianças demonstram planeamento estratégico, monitorização afetiva e autoavaliação crítica, como se observa em: C2: *“Leio várias vezes até perceber.”* Há um domínio da linguagem

metacognitiva e uma capacidade de gerir recursos e emoções, ajustando o comportamento face às exigências das tarefas, O papel do professor torna-se o de facilitador reflexivo apoiando a capacidade do aluno de autorregular-se de modo consciente.

Em síntese, a evolução registada nos três grupos de crianças confirma que a autorregulação da aprendizagem é um processo evolutivo e interdependente das intenções sociais e pedagógicas. A cada etapa, as crianças adquirem novas competências que lhes permitem assumir gradualmente o controlo sobre o próprio aprender, dando sentido pessoal às experiências de aprendizagem.

Enquanto no JI, a autorregulação está mais ligada com o contacto afetivo e nas rotinas estruturadas, no 1.º CEB transforma-se num processo mais consciente, apoiado pela linguagem, reflexão e *feedback*. Tal como defendem Whitebread et al. (2009) e Rosário e colaboradores (2007), trata-se de algo contínuo, na qual cada contexto educativo contribui de forma específica, para o fortalecimento do pensamento autorreflexivo e de autonomia.

A autorregulação da aprendizagem é revelada desde cedo e evolui progressivamente ao longo da infância, assumindo formas mais complexas e autónomas à medida que as crianças avançam nas etapas escolares, os dados evidenciam que quando apoiadas por práticas pedagógicas intencionais, baseadas no questionamento estratégico, diálogo reflexivo e no *feedback*, as crianças desenvolvem competências de planificação, monitorização e reflexão que promovem o desenvolvimento pessoal.

No JI, a autorregulação manifesta-se sobretudo como planeamento intuitivo e regulação emocional, enquanto no 1.º ano, de forma mais evidente e no 4.º ano surgem estratégias conscientes de monitorização, avaliação crítica e adaptação das ações. Esta investigação reforça ainda a necessidade de ambientes educativos que promovam a escuta ativa, a valorização da voz e o uso de perguntas intencionais. Os resultados sustentam que os professores atuam como mediadores dialógicos e promotores da autonomia, criam oportunidades ricas para a construção de competências autorregulatórias.

## 5. Considerações finais sobre o exercício investigativo

Ao analisar os dados desta investigação, torna-se evidente que a autorregulação da aprendizagem é um fenómeno multifacetado que se manifesta de forma única em cada criança, desde tenra idade. Os resultados obtidos com a aplicação da CHILD, aliadas às vozes das crianças nas entrevistas ilustram como, mesmo em idades precoces é possível observar sinais claro de antevisão, realização e autorreflexão.

No JI, as crianças já demonstram uma capacidade natural de se autorregular, ainda que de forma intuitiva, as manifestações traduzem escolhas e preferências próprias, evidenciando os alicerces do desenvolvimento autorregulatório.

No 1.º ano, nota-se uma transição para estratégias concretas e maior consciência dos processos formais de aprendizagem, como contar pelos dedos ou copiar do quadro, estes métodos cúmplices aos pedidos de ajuda e ao reconhecimento dos modelos sociais, mostram como o controlo externo (orientação do adulto) e interno (autonomia) interagem. Foi particularmente revelador constatar como as crianças deste nível dependem significativamente de estratégias concretas - a contagem pelos dedos, a observação do quadro, o pedido de ajuda aos colegas, mas já demonstram uma compreensão emergente de como estas ferramentas as ajudam a aprender. A frase de uma criança, "*Às vezes, copio a "colega", mas é só porque ela é inteligente*", encaixa na fase do desenvolvimento, onde a aprendizagem social e a modelagem desempenham papéis cruciais.

Já no 4.º ano surgem estratégias sofisticadas, planeamento autónomo e pensamento reflexivo que confirmam a evolução das competências de autorregulação. Presenciou-se um crescimento notável nas competências autorregulatórias, as crianças começaram a articular estratégias mais sofisticadas. Esta evolução representa um salto significativo na autonomia e na capacidade de assumir responsabilidade pela própria aprendizagem. Os resultados demonstram claramente que, longe de serem recipientes passivos de conhecimento, mesmo as crianças mais novas possuem competências autorregulatórias que, podem florescer de forma extraordinária.

A entrevista com a especialista e a análise dos resultados reforçam que autorregulação produz-se socialmente, pelo envolvimento do educador e dos pares, pela flexibilidade do ambiente e valorização da reflexão e da escolha. Destaca-se a importância das fases da autorregulação, das perguntas mediadoras e do *feedback*. As ideias focam-se na promoção de práticas que desenvolvam nas crianças capacidade de planeamento, monitorização e avaliação das suas aprendizagens, cada vez com maior autonomia e consciência das suas competências. Destaca ainda a importância do papel do educador como mediador que cria ambientes de aprendizagem que valorizem a

reflexão, a escolha e a responsabilidade pessoal das crianças, fomentando a motivação intrínseca e o sentido de controlo interno. Além disso as estratégias pedagógicas devem incluir o ensino explícito das fases de autorregulação, o uso de perguntas que promovem a reflexão, o *feedback* construtivo e os momentos regulares de reflexão além da oferta de escolhas aos alunos, desta forma e como referido anteriormente cria-se um ambiente educativo que apoia o desenvolvimento progressivo da autonomia e da capacidade autorregulatória das crianças desde a idade precoce.

No que concerne ao primeiro objetivo, “Compreender o contributo da *checklist* CHILD (Piscalho, 2021) na observação e reflexão sobre a prática pedagógica, visando o seu processo das competências autorregulatórias das crianças” permitiu uma observação sistemática e estruturada dos comportamentos, estratégias e processos que as crianças mobilizam na gestão do seu próprio aprendizado, proporcionando dados ricos e detalhados que sustentam a reflexão crítica do educador sobre a sua intervenção. Este objetivo foi alcançado ao utilizar a *checklist* CHILD para promover uma observação mais sistemática da autonomia e regulação da aprendizagem.

Relativamente ao segundo objetivo “Explorar as perspetivas das crianças sobre o seu processo de autorregulação com base na entrevista com tarefa permitiu-me uma aproximação profunda e respeitadora à experiência subjetiva dos próprios sujeitos de aprendizagem. Este objetivo foi alcançado através das entrevistas com tarefas aplicadas a crianças de diferentes níveis, revelando as suas estratégias e perspetivas. A entrevista com tarefa revelou-se um instrumento valioso para captar os modos como as crianças planeiam, monitorizam e ajustam as suas ações.

Por fim o terceiro objetivo “Explorar as competências autorregulatórias das crianças no jardim de infância e no 1.º ciclo do Ensino Básico, com o intuito de compreender como promovê-las efetivamente na prática educativa” foi atingido pela análise aprofundada das práticas e estratégias observadas, a análise das práticas e comportamentos observados permitiu identificar que, embora existam diferenças contextuais, as crianças em ambos os níveis manifestam capacidades de autorregulação em diferentes graus, revelando progressos na gestão das suas emoções, na atenção e na persistência perante desafios.

Face à questão central da investigação “De que forma se promove a autorregulação da aprendizagem em crianças na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”

A resposta fundamenta-se nos resultados que como referido anteriormente o uso de perguntas estratégicas e de práticas reflexivas acompanhado de reconhecimento da

dimensão emocional e social são fatores chave para potenciar trajetórias da autonomia, preparando as crianças para enfrentarem desafios dentro e fora da escola.

Relativamente às implicações do estudo destacam-se o número reduzido de participantes, a especificidade dos contextos selecionados condiciona a generalização dos resultados para outros contextos e realidades.

Para investigações futuras sugeria uma análise da influência das práticas familiares, pois o ambiente familiar fornece rotinas, modelos, oportunidades de autonomia e gestão emocional que impactam fortemente as crianças.

O presente estudo sublinha também a importância crítica de modificar os ambientes educativos como ecossistemas de aprendizagem que devem ser cuidadosamente orquestrados para maximizar as oportunidades de desenvolvimento da autorregulação. Não se trata apenas de implementar estratégias específicas, mas de criar uma cultura educativa onde a reflexão, a escolha e a responsabilização pessoal são valorizadas.

Como limitações identifica-se a natureza necessariamente restrita do contexto investigativo. Embora tenha tido o privilégio de trabalhar em instituições que acolheram generosamente, a realidade é que a investigação se circunscreveu a um número limitado de contextos educativos, todos situados numa região específica. Esta limitação geográfica e contextual significa que as vozes e experiências captadas, por mais ricas e autênticas que sejam, podem não representar totalmente a diversidade de realidades educativas que caracterizam o panorama nacional.

Ao longo do presente trabalho, foi inevitável refletir sobre as concepções e práticas desenvolvidas durante os estágios realizados. Este processo investigativo permitiu reavaliar e ajustar escolhas em relação a ARA das crianças e quais as estratégias utilizadas por elas.

Enquanto futura docente, irei assumir um papel ativo e intencional na promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças, ou seja, criar ambientes educativos acolhedores, flexíveis e ricos em oportunidades de exploração, escolha e reflexão, respeitando o ritmo e as necessidades das crianças; utilizar perguntas estratégicas de forma a estimular o pensamento crítico, o planeamento e autorreflexão, promovendo a voz das crianças; escutar e observar, valorizando as suas perceções e estratégias; incorporar instrumentos de observação como a *checklist* CHILD, para identificar áreas de maior necessidade e de apoio; refletir continuamente sobre as próprias e concepções, adaptando estratégias para favorecer o crescimento integral das competências autorregulatórias; promover a colaboração entre educadores, família e pares reconhecendo a importância do contexto social na construção da autorregulação.

A autorregulação da aprendizagem, para mim, é um processo que envolve muito mais do que simples estratégias cognitivas. Como Zimmerman (2000) descreve, ela integra a regulação das emoções, motivações e comportamentos, permitindo que cada indivíduo se torne agente ativo do seu percurso.

## **PARTE III**

### **1. Reflexão Final**

Esta reflexão assume-se como um contributo valioso para a minha formação pessoal e profissional. Permitiu-me tomar consciência de todo o percurso da investigação, da minha prática pedagógica, das aprendizagens adquiridas e dos valores fundamentais que sustentam a minha identidade profissional. Todos estes elementos definem quem sou enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Cada estágio de intervenção nos diferentes contextos, tornou-se essencial refletir sobre as experiências vividas e reconhecer as aprendizagens adquiridas ao longo de todo o processo. Essa reflexão não apenas permitiu identificar os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para os superar, mas também proporcionou uma compreensão mais profunda sobre o impacto das práticas pedagógicas nos diferentes ambientes educativos. Além disso, este momento de análise revelou-se fundamental para consolidar conhecimentos, ajustar ações futuras e fortalecer a minha identidade profissional, destacando a importância do desenvolvimento contínuo e da autocrítica como pilares de uma prática educativa intencional e transformadora.

Em todos os contextos de estágio, as crianças estiveram no centro da minha ação pedagógica, com um esforço contínuo para conhecer e explorar os seus interesses e necessidades. Como destacado ao longo deste trabalho, considero que, em cada contexto, consegui estabelecer uma relação positiva com cada criança. Na minha visão, essa conexão afetiva revelou-se um dos pilares essenciais para o desenvolvimento da minha prática pedagógica. Por isso, assumo esta relação de proximidade como um dos valores fundamentais que orientarão a minha prática futura, reconhecendo a sua relevância tanto para o desenvolvimento integral da criança/aluno quanto para a eficácia da ação docente.

Refletindo sobre todo o meu percurso, considero que uma das aprendizagens mais significativas esteve relacionada com “De que forma consigo chegar às necessidades individuais da criança?” Cada criança é diferente e apresenta diferentes características, mas o facto de o ambiente ser diversificado e seguro também proporciona às crianças um bem-estar geral e posteriormente individual. O processo de autorreflexão e avaliação, que fui desenvolvendo ao longo dos estágios, constituiu também uma das aprendizagens mais importantes na minha trajetória de construção profissional. Refletir e avaliar as minhas ações permitiu-me adotar uma postura de questionamento constante sobre as minhas intervenções. Neste sentido, ao refletir

durante e após a ação, percebi a necessidade de ajustar as estratégias que estava a utilizar, o que me ajudou a superar dificuldades e, conseqüentemente, aprimorar a minha prática pedagógica.

Essas dificuldades foram superadas ao longo do tempo através de estratégias que fui adquirindo ao longo da minha formação como a observação contínua, a escuta ativa das crianças, das minhas colegas e das equipas pedagógicas. A reflexão diária permitiu-me ajustar possíveis intervenções e experimentar novas abordagens tornando a minha prática mais consciente e flexível, investi ainda no desenvolvimento de atividades diferenciadas e valorizando momentos de autoavaliação, tanto das crianças como da minha própria investigação o que se revelou fundamental para alinhar expectativas e promover uma aprendizagem mais significativa.

Ao longo desta experiência, para além dos conhecimentos que adquiri, o que mais me marcou foi o crescimento pessoal e a compreensão mais genuína da importância profunda que a educação tem no desenvolvimento das crianças. Este percurso não foi apenas sobre planear e executar projetos, mas, sobretudo, sobre criar laços verdadeiros com as crianças, ouvir atentamente as orientações das educadoras e professoras, partilhar ideias e aprendizagens com a minha colega de estágio, que foi uma parceria fundamental para enriquecer e dar vida à nossa intervenção educativa.

Trabalhar em equipa mostrou-se essencial, pois juntas conseguimos trocar perspetivas, refletir de forma crítica e tomar decisões que tornaram a nossa prática mais coesa e adaptada às necessidades reais das crianças. Durante este tempo, estive sempre à procura de aprofundar os meus conhecimentos, ligar a teoria à prática e assim fundamentar melhor as escolhas que fazia no dia a dia com as crianças.

No que diz respeito ao desenvolvimento do estudo, que partiu de um interesse pessoal sobre a ARA, esta experiência foi simultaneamente enriquecedora e desafiante. Por vezes, que pode ser vistas como uma responsabilidade dos educadores, mas esta investigação abriu-me os olhos para a importância ser a própria criança a passar por essa fase. Esta experiência permitiu-me perceber que a autorregulação é um processo vivo, que ganha sentido para que as crianças sejam protagonistas do seu próprio percurso, apoiadas por profissionais atentos e conscientes. Através deste trabalho, tornou-se mais claro como é possível operacionalizar práticas educativas que valorizem e fomentem essa autonomia, promovendo uma aprendizagem mais significativa e participativa, onde todos os intervenientes têm voz e papel ativo. E que a ARA não é apenas uma meta escolar, mas um processo vital que se desenvolve desde os primeiros anos e que influencia o percurso de vida das crianças, pude perceber melhor como

observar, apoiar e potenciar as competências autorregulatórias, valorizando o protagonismo dos alunos e a centralidade das suas necessidades e ritmos individuais.

O exercício investigativo suscitou em mim um profundo interesse em aprofundar a autorregulação da aprendizagem em contextos educativos iniciais, nomeadamente na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, futuramente seria interessante abordar o domínio das diferenças culturais e contextuais constitui também uma fronteira investigativa rica em potencial. Desenvolvendo estudos comparativos que explorem como diferentes contextos culturais, socioeconómicos e educativos influenciam o desenvolvimento da autorregulação. Tais investigações poderiam revelar aspetos universais e/ou específicos do desenvolvimento destas competências.

Reflito ainda que ser professora é acima de tudo um ato de entrega, emoção e compromisso com as crianças, transcendendo a transmissão de conhecimento, é cultivar relações onde o cuidado, a escuta ativa e a empatia se sentem em cada gesto e cada palavra, acreditando no potencial de cada criança, mesmo quando ela própria ainda não o descobriu, estando presente nos momentos difíceis e de alegria, é saber olhar para as dificuldades e ver a potência, as possibilidades e a esperança, nós professores residimos na possibilidade de transformar vidas muitas vezes sem nos apercebermos da real extensão desse impacto, foi nos momentos de estágio que me apercebi o quanto ficamos marcados na memória e na identidade de cada criança, mesmo que por pouco tempo, acredito que marquei as crianças com quem tive o privilégio de contactar, assim como elas me marcaram a mim. Surge em mim uma emersão de sentimentos ao saber que como futura docente poderei proporcionar esse mesmo sentimento às minhas crianças, vendo as suas conquistas e a sua evolução com o passar do tempo.

Todo o meu percurso foi essencial para me conhecer enquanto futura professora/educadora, aprendi a ser resiliente, capaz de me adaptar e manter uma postura reflexiva mesmo perante as dificuldades, tornando-me uma pessoa mais observadora com a capacidade de estar atenta a diferentes situações, bem como mais atenta à importância de promover ambientes afetivos e seguros onde a autonomia da criança é central. Gostaria, contudo, de continuar a desenvolver competências como aprofundar diferentes estratégias sobretudo para responder com maior eficácia às necessidades das crianças tanto individualmente como em grupo. Como seres humanos estamos sempre a aprender e como professores/educadores ainda mais, tornando a nossa profissão num processo contínuo de crescimento pessoal e profissional, onde a atualização de conhecimentos, a reflexão crítica sobre a prática e abertura a novas metodologias são um motor que permite responder da melhor forma aos desafios do mundo em permanente mudança, formando cidadãos mais críticos, autónomos e

preparados para a vida, na qual a aprendizagem contínua não é um fardo mas uma fonte de inspiração para transformar vidas, levando-nos a valorizar a importância do autoquestionamento que nos ajuda a entender melhor as necessidades de cada criança promovendo uma educação verdadeiramente centrada no desenvolvimento, é nessa procura por melhorar a prática, pelos desafios que esta profissão se torna numa renovação diária marcada pela paixão por ensinar e pela responsabilidade de formar pessoas para um mundo em constante transformação.

Em suma, todo este percurso revelou-se essencial para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Ao longo das vivências práticas, das reflexões teóricas e da investigação, cresci enquanto futura educadora/professora, aprendendo a valorizar cada criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. Cada momento partilhado, cada desafio enfrentado contribuiu para uma compreensão mais rica da prática pedagógica, consolidando os fundamentos para uma intervenção educativa mais consciente e eficaz.

“Estou aqui para ensinar umas coisas e aprender outras. Ensinar, não. Falar delas. Aqui e no pátio e na rua e no vapor e no comboio e no jardim e onde quer que nos encontremos.”

Sebastião da Gama

## 2. Referências Bibliográficas

- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Boruchovitch (Org.). *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios*,
- Brownlie, E., Fullerton, C., & Schnellert, L. (2011). *It's all about thinking Collaborating to support all learners in mathematics and science*. Portage & Main Press. Brownlie, F. & Schnellert, L. (2009). *It's all about thinking. Collaborating to support all learners in English, social studies and humanities*. Portage & Main Press.
- Butler, D. L. (1995). Promoting strategic learning by postsecondary students with learning disabilities. *Journal of Learning* <https://doi.org/10.1177/002221949502800306>
- Butler, D. L., Schnellert, L. & Perry, N., (2017). *Developing Self-Regulating Learners*. Pearson.
- Canário, R. (2001). *Educação e formação: da reafirmação à subversão do paradigma da formação*. Porto: Porto Editora
- Dias, I. (2022). De bebé a criança: características e interações. *Revista Eletrónica Pesquisa educativa*, Vol. 06, N.º 12, pp. 158-172.
- Eisenberg, N. (2005). Temperamental effortful control (self-regulation). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Consultado a 11/05/2011 em <http://www.child-encyclopedia.com/documents/EisenbergANGxp.pdf>.
- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(5), 28–36.
- Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A.M., & Sá, I. (2004). A autorregulação da aprendizagem: Estudos teóricos e empíricos. *InterMeio*, 19(10), 58-74. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2592/1850>
- Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>
- Morgan, G. A., Harmon, R. J., & Maslin-Cole, C. A. (1990). Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education and Development*, 1, 318-339
- Newman, R. S. (2003). When elementary school students are harassed by peers: a self-regulative perspective on help-seeking. *Elementary School Journal*, 103, 339-355.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gambôa, Rosário. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.

- Perry, N. E., & Rahim, A. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 122–136). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining Features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106 (9), 1854-1878.
- Piscalho, I. (2020). *Observar, refletir e narrar ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa e de Coimbra - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Piscalho, I. & Veiga-Simão, A. M. (2014). Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças: Proposta de Instrumento de Apoio à Prática Pedagógica. *Revista Nuances*, v. 25, n.º 3, pp. 170-190 (2014).
- Piscalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014a). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Perspetivas de investigadores e docentes. *Interações*, 10(30), 72-109. <https://doi.org/10.25755/int.4026>
- Rosário, P., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2007a). *Auto-regulação em crianças sub 10: Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto editora.
- Silva Moreira, J., & Veiga Simão, A. M. (2019). Oportunidades de autorregulação em contextos de aprendizagem: Perspetivas e práticas educativas. *Revista de Educação*, 27(3), 45–60
- Silva Moreira, J., & Veiga Simão, A. M. (2020). Entrevista com tarefas autênticas na educação infantil: Avaliação da aprendizagem autorregulada. L. Frison & E.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Ed. Colibri.
- Veiga Simão, A. M. (2012). Entrelaçar experiências narrativas com a autorregulação da aprendizagem. In M. Abrahão (Org.), *Pesquisa (auto)biográfica em rede* (pp. 113-140). Edufrn/Eplicrs/ Eduneb.
- Vieira, I. A., & Santos, L. (2019). Avaliar para aprender em inglês e matemática no ensino secundário. *Linhas Críticas*, 25, 153-172. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23798>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career Educational Psychologist, <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

### 3. ANEXOS

#### Anexo I - Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente

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>Prosocial</b>    |   |   |   |   |  |
| 6                   |   |   |   |   | Negoceia quando e como executa tarefas.  |
| 7                   |   |   |   |   | Consegue resolver problemas sociais com os pares.  |
| 8                   |   |   |   |   | Partilha e dá a vez de forma independente.   |
| 9                   |   |   |   |   | Envolve-se em atividades cooperativas, 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.  |
| 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.   |

*XXXX*

Outros comentários

Anexo II- Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente- Preenchida

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

Nome da criança: \_\_\_\_\_  
 Professor/a: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_ / Escola': \_\_\_\_\_

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

|                           | 1 | 2 | 3 | 4 | Comentários |
|---------------------------|---|---|---|---|-------------|
| <b>Emocional</b>          |   |   |   |   |             |
| 1                         |   |   |   | X |             |
| 2                         |   |   |   | X |             |
| 3                         |   |   | X |   |             |
| 4                         |   |   | X |   |             |
| 5                         |   |   | X |   |             |
| <b>Prosocial</b>          |   |   |   |   |             |
| 6                         |   |   |   | X |             |
| 7                         |   |   | X |   |             |
| 8                         |   |   | X |   |             |
| 9                         |   |   | X |   |             |
| 10                        |   |   | X |   |             |
| <b>Cognitivo</b>          |   |   |   |   |             |
| 11                        |   |   |   | X |             |
| 12                        |   |   |   | X |             |
| 13                        |   |   |   | X |             |
| 14                        |   |   | X |   |             |
| 15                        |   |   | X |   |             |
| 16                        |   |   |   | X |             |
| 17                        |   |   | X |   |             |
| <b>Motivacional</b>       |   |   |   |   |             |
| 18                        |   |   |   | X |             |
| 19                        |   |   |   | X |             |
| 20                        |   |   | X |   |             |
| 21                        |   |   |   | X |             |
| 22                        |   |   | X |   |             |
| <b>Outros comentários</b> |   |   |   |   |             |

## Anexo III - Sistema de categorias e a sua operacionalização

### *Sistema de categorias e sua operacionalização*

| Fase          | Categoria                                  | Operacionalização   |
|---------------|--|---|
| Antevisão     | Identificação do objetivo                  | Reconhece o objetivo (refere verbalmente ou gestualmente) ou pede para confirmar o objetivo que identificou.        |
|               | Organização e transformação                | Antecipa a mobilização de recursos, competências ou estratégias necessárias à realização da tarefa.                 |
|               | Perceção de autoeficácia<br>Reação afetiva | Avalia-se quanto à capacidade para realizar a tarefa.<br>Avalia o seu gosto em realizar a tarefa.                   |
| Realização    | Auto-instrução                             | Utiliza instruções privadas de forma audível ou realiza a tarefa em silêncio.                                       |
|               | Gestão de recursos                         | Organiza os materiais e condições em função dos objetivos da tarefa.  |
|               | Suporte social                             | Pede ajuda para realizar a tarefa.  |
|               | Monitorização de desempenho                | Faz a revisão do produto* e/ou procura aprovação externa.   |
|               | Foco atencional                            | Confirma se está a cumprir o objetivo ou dispersa a atenção.  |
| Autorreflexão | Avaliação descritiva                       | Explica o que fez, mencionando estratégias de realização da tarefa e as opções que tomou.                           |
|               | Autoavaliação                              | Avalia o seu desempenho na tarefa.  |
|               | Critérios de execução                      | Justifica o resultado com elementos referentes ao objetivo inicial ou com elementos que condicionaram a realização. |
|               | Perceção de dificuldade                    | Avalia o seu grau de dificuldade ao realizar a tarefa.  |
|               | Reação afetiva                             | Refere se gostou de ter realizado a tarefa.   |
|               | Autorreação                                | Avalia o seu grau de satisfação com o resultado da tarefa.  |
|               | Inferências de adaptação/ de defesa        | Formula intenções de melhoria, antecipando estratégias ou competências que deverá mobilizar.                        |

\* Por produto entende-se o resultado do desempenho da tarefa realizada pela criança.

Anexo IV-Roteiro das entrevistas às crianças

| <b>Bloco</b>   | <b>Objetivos Específicos</b>  | <b>Questões</b>  |
|--|---|--|
| <b>Legitimação da entrevista</b>   | -Legitimação da entrevista.<br>(assegurar aspectos éticos e deontológicos);<br>-Motivar o entrevistado.   | Explicar a que se destina a entrevista e como vai decorrer. Sublinhar a importância da colaboração do entrevistado.  |
| <b>Apreciação da tarefa</b>  | -Conhecer as estratégias de estudo do aluno;<br>-Efetuar a apreciação geral da forma como o aluno estuda  | -Como fazes para aprender melhor a matéria?  |
| <b>Planejamento estratégico da tarefa</b>                                | -Conhecer o interesse do aluno pela tarefa;<br>-Compreender a forma como o aluno percebe os objetivos da tarefa;<br>-Conhecer os critérios que ele utiliza para avaliar o seu desempenho na tarefa;<br>-Analisar a dificuldade da tarefa.   | -O que mais gostas de aprender na escola?<br>-Qual é a tua disciplina favorita e porquê?<br>-O que ajuda a lembrar-te das coisas que aprendeste?<br>-Achas alguma disciplina mais difícil? Porquê? |
| <b>Observação da realização da tarefa.</b>                               | Registrar as estratégias observáveis utilizadas; Registrar as verbalizações do entrevistado (estratégias não observáveis mas verbalizadas durante a execução da tarefa); Registrar os pedidos de ajuda e as distrações; Registrar o comportamento do aluno (persistência, abandono... | Observação e registo.<br>Como fez a atividade/exercício.<br>Como fizeste esse exercício/tarefa?  |
| <b>Avaliação da tarefa; reflexão/ reação e auto-avaliação da tarefa.</b> | -Conduzir à verbalização das estratégias utilizadas;<br>-Conhecer os critérios que o aluno utiliza para avaliar o desempenho na tarefa;   | -O que fazes quando tens dúvidas?<br>-Como sabes se o que fizeste está correto?  |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | -Avaliar a tarefa segundo critérios pré-definidos.                      |   |
| <b>Generalização do trabalho desenvolvido</b> | Coconstruir estratégias de planeamento, execução e avaliação da tarefa. | Já trabalhaste com algum amigo e explicaste alguma tarefa?<br>Participas muito nas aulas? |
| <b>Finalização da entrevista.</b>             | Promover a continuidade da utilização das estratégias aprendida.        | Agradecer a colaboração do entrevistado.  |

## Anexo V-Respostas das crianças da educação pré-escolar

### **Atividade “O mundo das profissões”:**

C1- “Gostava de ser futebolista do Benfica.”

C2- “Existe muitos trabalhos.”

C3- “Há tantas?”

C4- “Gostava de crescer.”

C5- “Quero ser como o pai, polícia.”

C6- “Quero trabalhar em reuniões.”

### **Atividade “Sente a primavera”**

C1- “Eu gostei de desenhar as flores, os pássaros, as joaninhas, os gafanhotos, as abelhas e a saia da mãe.”

C2- “A areia é fofinha, consigo desenhar a relva a nascer, vou fazer um ninho para o passar.” (apontando para o cartão).

C3- “Consigo perceber que esta areia é diferente da praia que eu vou, é mais fofinha e vê-se o que eu faço.”

### **Atividade “O caminho do conhecimento”**

C1- “Eu lembro-me das profissões todas!”

C2- “Eu quero ir para a flor”.

C3- “Gostei muito da direita e da esquerda”

C4- “Quero repetir! Para aprender mais e não me esquecer”

### **Atividade “Dança em comunidade”**

C1- “O galo e a galinha são diferentes!”

C2- “Eu gostei de dançar com os animais!”

C3- “Gostei de imitar o som!”

C4- “Eu também tenho um cão em casa!”

### **Atividade “Jogos dos animais”**

C1- “O porco é um leitão!”

C2- “Quero repetir!”

C3- “Gostei de adivinhar, adivinhei à primeira!”

C4- “Gostei de ver o hamster!”

C5- “Eu gosto do peixe e da tartaruga porque vivem no mar”!

**Atividade “A textura e os animais”**

C1- “Gosto de amassar com os moldes.”

C2- “Gostei de fazer e pintar o gato.”

C3- “Fiz com os dedos os olhos vaca.”

C4- “Gostei de cheirar a massa, de fazer o cão e o gato!”

C4- “A massa é fresquinha e branca!”.

**Atividade “Compara o real e o imaginário”**

C1: “Gostei de dar a comida.”

C2: “Qual é o próximo animal?”

C3: “Têm penas fofinhas!”

C4: “Cada patinha tem 3 dedinhos”

**Atividade “O meu puzzle”**

C1: “Sou eu!”

C2: “Estou muito bonito, isto foi quando estava a brincar com os legos”

C3: “Gosto tanto de fazer um puzzle comigo!”

C4: “Quero ver o dos outros amigos!”

C5: “Olha encaixou! Posso fazer outra vez e levar para casa!”

**Atividade “Como eu me conheço”**

C1: “Olha a tinta!”

C2: “O meu coração tem novas cores.”

C3: “Nunca tinha feito isto!”

C4: “O que é isto, é giro!”

C5: “Gostei muito, quero fazer mais!”

**Atividade “Corações com história”**

C1-“A felicidade do avó quando lhe dei o coração”

C2-“Gostei de passear com os amigos”

C3-“Gostei dos avós e apreder com eles”

**Atividade “ Doces partilhados”**

- C1-“Colocar e mexer o chocolate”;
- C2-“Gostei de mexer a massa”;
- C3-“Gostei de partir as bolachas”;
- C4-“Fiquei feliz”;
- C5-“Gostei de comer as bolachas com o chocolate”

**Atividade “Sombras chinesas”**

- C1-“Eu vi um menino”;
- C2-“Eu quero fazer um castelo como diz na história”;
- C3-“Eu vi um barco e várias caixas”;
- C4-“Eu vi sombras”;

**Atividade “A caixa”**

- C1-“Eu gostei de decorar a caixa”;
- C2-“Eu gostei de pôr os panos e as tampas”;
- C3-“Eu gostei muito de embrulhar o jornal”;
- C4-“Eu gostei da casa que fizemos”;
- C5-“Eu coleí os papelinhos.”
- C6- “Eu fiz um caracol com aqueles carimbos.”
- C7-“Eu pintei a caixa com muitas cores.”

## Anexo VI-Respostas das crianças do 1ºCEB-1.º ano

### Entrevista 1:

#### C1- Criança 1 (A)

E- A Catarina vai te fazer umas perguntas e eu queria saber como é que tu fazes para aprender a matéria.

C1-Espera, eu não percebi.

E- Por exemplo, quando o que é que tu fazes para aprender, por exemplo, a matemática?

C1-Eu gosto muito de aprender as coisas e em português, gosto muito de aprender ditados e as pessoas fazerem-me perguntas. Também gosto de aprender letras.

E- Então e como é que tu aprendes português?

C1-Eu. Não aprendo muito bem

E -Mas fazes o quê? Copias, por exemplo?

C1-Sim. Sim. A professora coloca no quadro e eu copio para o caderno.

E-E estudo do meio?

C1-Adoro. E a matemática adoro também fazer contas.

E-Boa!

C1- Eu já fiz muitas contas, muitas vezes.

E- Qual é que é a tua matéria preferida? Português, matemática, estudo do meio...

C1-Matemática. Eu gosto dos dois, estudo do meio e matemática.

E-E o que é que te ajuda a lembrar? Das coisas da escola?

C1- Os meus pais ajudam-me nos trabalhos de casa.

E-Isso é bom. (Compasso de espera) O que é que tu fazes quando tens? Assim muitas dúvidas.

C1- Meto o dedo no ar e às vezes, chamo a ti ou a Catarina, (engana-se) à Francisca.

E- E à professora, não é?

C1-Sim, sim.

E (Compasso de espera). Então e, por exemplo, a Catarina vai te fazer aqui esta conta. (Escreve a conta) Como é que tu fazes esta conta?

C1-Com o colar de contas.

E-O colar de contas? Muito bem!

C1-Eu acho que isso é 11.

E-É 11, sim.

C1-“Yes! Posso escrever aqui? (Aponta para o caderno)

E-Sim.

E- Então, e se tivesse de explicar esta conta a um amigo teu? Como é que tu explicavas?

C1-Eu perguntava, como é que é  $5 + 6$ ? Eu perguntava., 11, 12.

E-Ajudavas assim?

C1-Sim (Começa a dizer nomes de amigos que costuma ajudar)

E-Então e diz-me, lá gostaste de trabalhar em grupo?

C1-Gostei muito

E- E quando não sabes alguma coisa, fazes o quê?

C1-Pergunto à professora, às vezes aos meus pais.

E-É? Boa! Obrigada! Terminamos por aqui.

## **Entrevista 2:**

### **C2- Criança 2 (B)**

E-Estamos aqui numa entrevista (diz o nome da criança). A Catarina vai fazer algumas perguntas e tu respondes como sabes, está bem?

C1- Sim!

E-Então primeira questão. Como fazes para aprender melhor a matéria da escola?

C1- Eu olho para o quadro e depois imito.

(Compasso de espera)

E- E o que mais gostas de aprender na escola?

C1- Matemática.

E- Matemática? E porquê? Consegues dizer-me porque é que gostas de matemática?

C1-Por causa dos números, eu aprendo os números.

(Compasso de espera)

E-E qual é a tua matéria preferida?

C1-Estudo do meio.

E- Gostas de estudo meio? E porquê?

C1-Tem muitas coisas para aprender.

E- Muito bem. Então e o que ajuda a lembrar das coisas que tu aprendes, por exemplo agora estivemos a fazer isto hoje (aponta para o caderno com anotações da criança), hoje aprendemos?

C1 (Interrompe)-Matemática.

E-Matemática. O que ajuda a aprender Matemática.

C1-Fazer muitas contas.

E-Sim? E mais?

C1-Contas mais difíceis e mais nada.

E- Mais nada? Ok. Então imagina, a Catarina tem esta conta (faz uma conta para a criança resolver). Como é que resolves?

C1-Conto com os dedos.

E-Contas com os dedos? Então quanto dá esta?

C1.  $2+7$  (pensa e começa a contar pelos dedos). Eu coloco 7 dedos.

E-Sim, 7, e agora?

C1-Mais 2.

E- Então quanto fica?

C1-9.

E-Muito bem! Então e o que é que fazes quando tens dúvidas?

C1-Eu pergunto à professora.

(Compasso de espera)

E- Olha e se tivesses de explicar a um amigo a tua conta? Como é que explicavas?

C1- $2+7$ ?

E-Sim.

C1-Eu contava pelos dedos. (Volta a fazer a conta).

E-Boa!! Obrigada!!

### **Entrevista 3:**

#### **C3- Criança 3 (C)**

E-Então olha, eu vou-te fazer algumas perguntas e tu respondes como sabes está bem?

C1-Sim.

E-Então como fazes para aprender a matéria?

C1-Com os dedos?

E- A matéria toda?

C1-Tipo imagina, como é se chama? Matemática. A gente pode fazer com lápis, posso contar com os dedos.

(Interrupção)

E- Podes continuar.

C1-Às vezes, copio a (diz o nome da colega do lado), mas é só porque ela é inteligente. Alguns meninos são assim.

E-Qual é a tua matéria preferida?

C1-É estudo do meio.

E-E porquê?

C1-Porque tem coisas, tinha uma que tínhamos de chegar ao fim com um robô e isso é giro.

E-Então e o que te ajuda a lembrar do que aprendes na escola?

C1-O cérebro (ri).

E-Então e seu eu colocar aqui esta conta (coloca a conta no papel). Como é que fazes?

C1- (Pensa e escreve logo 9)

E-Como é que sabes que dá 9?

C1-Já tinha feito à bocado.

E-AH!! Então e esta? (Faz outra conta)

C1- (Conta pelos dedos 6-3) Dá 3.

E-Muito bem! Então e quando tens dúvidas?

C1-Pergunto à (diz o nome da amiga do lado) ou a vocês.

E-Então e se estivesses de explicar esta conta a um amigo? Como é que explicavas?

C1- A resposta era 3.

E-Então, mas como é que explicavas sem dizer a resposta?

C1-Com os dedos que é como faço.

E-Muito bem! Obrigada, podes ir.

Anexo VII -Respostas das crianças do 1ºCEB-4ºano

### **Entrevistas 1ºCiclo-4ºano**

#### 4ºano

O que utilizei para selecionar as crianças -Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente.

#### **Entrevista 1:**

C1-Criança 1-(D)

E-Então olha, eu vou-te fazer algumas perguntas e tu respondes como sabes está bem?

C1-Sim!

E-Então como fazes para aprender a matéria?

C1- Faço perguntas, ou então se não der para fazer perguntas levo os manuais e dou uma vista de olhos, passo a página e vejo se há alguma coisa que não me lembre.

E-O que mais gostas de aprender na escola?

C1- Português, acho interessante as palavras que inventam para descrever coisas, pronomes pessoais para trocar pelos nomes

E-O que te ajuda a lembrar das coisas que aprendes?

C1- Os manuais ajudam-me a lembrar-me das coisas

E- Há alguma disciplina mais difícil para ti?

C1-Matemática e Inglês, Matemática porque eu não gosto, temos de fazer contas de multiplicar e dividir e algoritmos.

E- Nós fizemos uma atividade com o dinheiro lembraste?

C1-Sim sim! Eu gostei muito dessa atividade.

E-Boa! Ainda bem, então e se tivesses dúvidas nessa atividade o que farias?

C1-Ia aos manuais, e perguntava ao professor.

E-Como é que sabes que o que fizeste está certo?

C1-Vejo no manual, ou o professor faz a correção e nós vemos se está certo.

E- Já trabalhaste com algum colega teu?

C1-Já!

E- E como é que lhe explicaste o exercício

C1-Expliquei mais ou menos, depois o professor corrigiu.

E-Participas muito nas aulas?

C1-Mais ou menos (ri), às vezes sim, às vezes não.

E-Pronto! Era só isto, muito obrigada!

C1-Denada!

**Entrevista 2:**

C2-Criança 1-(E)

E-Então olha, eu vou-te fazer algumas perguntas e tu respondes como sabes está bem?

C2-Está bem!

E-Então como fazes para aprender a matéria?

C2-Tenho de estudar.

E-O que mais gostas de aprender na escola?

C2- Gosto de Matemática porque já estou habituado a fazer, as contas e é uma coisa que sou bom a fazer.

E-Então é a tua disciplina favorita?

C2-Sim! Exatamente.

E-O que te ajuda a lembrar das coisas que aprendes?

C2- Pergunto muitas vezes se precisar.

E- Há alguma disciplina mais difícil para ti?

C2-Não, não, só há coisas mais difíceis que outras, mas não.

E- Nós fizemos uma atividade com o dinheiro lembraste?

C2-Sim! O contar dinheiro.

E-Como é fizeste?

C2-Por exemplo, nós temos 100 moedas, para não estarmos a contar a 1 e 1 fazemos montinhos de 10 moedas.

E-Muito bem!

E- Então e o que fazes se tivesses dúvidas?

C2-Pergunto.

E-Como é que sabes que o que fizeste está certo?

C2- Eu gosto de fazer as contas e ver se está certo por exemplo. Gosto muito de aprender as coisas que nos ensinam, porque muitas vezes são coisas novas e depois vejo no quadro ou assim.

E- Como é que lhe explicaste o exercício?

C2-Expliquei mais ou menos. Não sou muito bom a explicar.

E-Participas muito nas aulas?

C2-Pouco, eu gosto mais de ouvir.

E-Certo. Obrigada!

**Entrevista 3:**

C3-Criança 3 (F)

E-Então olha, eu vou-te fazer algumas perguntas e tu respondes como sabes está bem?

C3-Sim!

E-Então como fazes para aprender a matéria?

C3-Estudo e trabalhando na escola.

E-O que mais gostas de aprender na escola?

C3-Estudo do meio.

E-Porquê?

C3-Porque por exemplo gostei da atividade do que fizemos com o prato. O relógio de sol, é estudo do meio.

E-É sim.

E-É a tua disciplina favorita?

C3-Sim.

E-O que te ajuda a lembrar das coisas que aprendes?

C3- Vejo no manual, às vezes. O professor ajuda também.

E- Há alguma disciplina mais difícil para ti?

C3-Acho que é português.

E-Porquê?

C3-Não sei, acho que é.

E- Nós fizemos uma atividade com o dinheiro lembraste?

C3-Sim!

E-Como é fizeste?

C3-Contei e escrevi no papel.

E-Muito bem!

E- Então e o que fazes se tivesses dúvidas?

C3-Pergunto, ao professor ou vejo nos manuais.

E-Como é que sabes que o que fizeste está certo?

C3-Olho para o quadro, para ver se consegui fazer bem.

E- Já trabalhaste com algum colega teu?

E- Já.

E- Como é que lhe explicaste o exercício?

C2-Expliquei, mas duas vezes, só percebeu na segunda vez.

E-Participas muito nas aulas?

C2-Sim, eu até gosto de participar às vezes.

E-Boa! Obrigada!

Anexo IX- Roteiro da entrevista à especialista

**Tema:** Promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem na transição da educação pré-escolar para o ensino básico

**Problema de investigação:**

- a) Quais as possibilidades de promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos (transição escolar da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico)?
- b) Qual o papel do docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos?
- c) Quais as práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária?
- d) De que forma pode ser desenvolvida nos docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos?

**População-alvo:** Investigadores/as reconhecidos/as pela comunidade científica (nas áreas do desenvolvimento curricular e educação pré-escolar, desenvolvimento curricular e 1.º ciclo do ensino básico e psicologia da educação).

**Natureza da investigação:** buscas prévias / exploração (entrevista semidiretiva)

**Objetivos gerais da entrevista:**

Recolha de informação que permita:

1. Analisar o discurso de investigadores/as face à promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos (transição escolar da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico);
2. Recolher informação sobre o papel do docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos;
3. Identificar práticas educativas promotoras da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos;
4. Identificar processos de verificação da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos;
5. Reconhecer como educadores/as e professores/as podem criar oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças mais pequenas.
6. Explorar as potencialidades da entrevista com tarefa com crianças nestes contextos educativos.

| Blocos Temáticos  | Objetivos Específicos  | Formulário de Questões   | Observações   |
|---|--|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>A</b></p> <p><b>Legitimação da entrevista e Motivação do/a entrevistado/a</b></p> | <p>Criar clima de confiança e colaboração.</p> <p>Situar o/a entrevistado/a no contexto da investigação e informar sobre o objetivo da entrevista.</p> <p>Informar sobre os aspetos éticos.</p> <p>Valorizar o contributo da mesma.</p> <p>Garantir confidencialidade.</p> | <p>-Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a;</p> <p>-Informar o/a entrevistado/a acerca do projeto de investigação (explicitar os objetivos do trabalho, ações a empreender);</p> <p>-Salientar a relevância do papel que o/a entrevistado/a terá ao colaborar neste projeto;</p> <p>-Pedir autorização para a gravação da entrevista, garantindo a destruição dos áudios após a transcrição;</p> <p>-Informar que a transcrição será “devolvida” no sentido de ajudar a evitar distorções ou erros na transcrição;</p> <p>-Agradecer ao/à entrevistado/a pelo seu contributo para a realização do trabalho e informar sobre o nome apenas constar nos</p> | <p>Entrevista de carácter semidiretivo, com perguntas abertas, permitindo a livre expressão do/a entrevistado/a.</p> <p>O tempo não é delimitado, dada a imprevisibilidade do decurso da entrevista.</p> <p>Criar um clima propício à comunicação.</p> <p>Situar o/a entrevistado/a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- autonomia e autorregulação da aprendizagem</li> <li>- faixa etária (5/7 anos)</li> <li>- transição escolar</li> </ul> |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | <p>agradecimentos do trabalho;</p> <p>-Transmitir o compromisso de que as respostas permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à pessoa).<br/>Informar que o nome apenas constará nos agradecimentos do presente trabalho.</p>   |   |
| <p><b>B</b><br/>“Possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos”</p> | <p>Conhecer as concepções sobre os conceitos de “autonomia” e de “autorregulação da aprendizagem”.</p> | <p>-Saber que importância atribui à promoção destas competências (autonomia e a autorregulação da aprendizagem):</p> <p>-Pedir que reflita acerca do modo como pode ajudar a criança a saber aprender;</p> <p>-Solicitar que identifique elementos nucleares na promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem em crianças mais novas.</p> | <p>Caso os/as entrevistados/as não entendam autorregulação da aprendizagem, mencionar que visa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajudar as crianças a aprender</li> </ul> |
| <p><b>C</b><br/>“Papel dos docentes na</p>   | <p>Saber como se posiciona face às transições escolares.</p>   | <p>-Auscultar a opinião sobre a (des)articulação entre estes dois níveis de ensino;</p>  |   |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <p><b>promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos”</b></p> | <p>Averiguar como o docente pode criar oportunidades para promover a autonomia e a autorregulação da aprendizagem nas crianças desta faixa etária (5/7 anos), garantindo a continuidade educativa</p> | <p>-Saber que importância atribui às (des)continuidades educativas;</p> <p>-Saber que importância atribui à participação do docente na promoção dessas competências;</p> <p>-Solicitar que reflita sobre se os docentes promovem e/ou criam oportunidades de aprendizagem desde a educação pré-escolar;</p> <p>-Saber que papel a promoção dessas competências pode ter na transição escolar;</p> <p>-Saber de que forma pode ser promovida nos docentes a consciencialização da importância de promoção de competências de autonomia e autorregulação da aprendizagem num nível etário precoce.</p> |  |
| <p><b>D</b><br/><b>“Práticas educativas</b></p>   | <p>Recolher opiniões sobre estratégias para a promoção da autonomia</p>   | <p>-Solicitar que identifique estratégias que criem oportunidades e promovam a autonomia e a</p>   |  |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p><b>consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária”</b></p>  | <p>e autorregulação da aprendizagem.</p> <p>Saber se já pensou e/ou desenvolveu trabalho neste âmbito.</p>   | <p>autorregulação da aprendizagem;</p> <p>-Pedir que identifique trabalhos desenvolvidos na área promoção da autonomia e autorregulação no processo de aprendizagem;</p> <p>-Pedir que explicita o que desenvolveu na prática, os resultados, limitações e sugestões.</p>   |   |
| <p><b>E</b></p> <p><b>“Formas para desenvolver nos docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos”</b></p> | <p>Conhecer a opinião do/a entrevistado/a sobre formas para desenvolver nos docentes a consciencialização para a promoção destas competências.</p> | <p>-Aferir as concepções do/a entrevistado sobre formas para desenvolver nos docentes a consciencialização para a promoção destas competências;</p> <p>-Auscultar a opinião do/a entrevistado/a sobre que papel podem desempenhar no processo do ensino e da aprendizagem e na transição escolar;</p> <p>-Recolher exemplos sobre formas para desenvolver nos/as docentes a consciencialização para a promoção destas</p> | <p>Tentar recolher exemplos de instrumentos, ferramentas, modelos de formação... que desenvolvam nos docentes a consciencialização para a promoção destas competências.</p> |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   |   | <p>competências e criação de oportunidades de aprendizagem;</p> <p>-Recolher informação sobre as potencialidades da entrevista com tarefa com crianças nestes contextos educativos.</p>  |  |
| <p><b>F</b></p> <p><b>Validação da entrevista</b></p> | <p>Recolher elementos de carácter complementar.</p> | <p>-Solicitar ao/à entrevistado/a que avalie a relevância dos aspetos abordados e os complemente com as suas reflexões, questões e interesses na temática discutida;</p> <p>-Solicitar ao/à entrevistado/a que acrescente, o que considere importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente.</p> | <p>Só no pré-teste (aferir o guião)</p> <p>Verificar aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O parecer sobre a entrevista;</li> <li>- Se se sentiu à vontade;</li> <li>- Se a entrevistadora foi empática;</li> <li>- Se o vocabulário está adequado;</li> <li>- Repetir os objetivos do trabalho e questionar se as perguntas estão de acordo com os objetivos;</li> <li>- Se sugere alterações;</li> <li>-Se sugere que se acrescentem questões.</li> </ul> |

## **Guião-Questões da entrevista:**

### **A. Início da Entrevista:**

Inicie a entrevista explicando o estudo e recolhendo informação que caracterize o perfil do/a entrevistado/a, que é especialista na área e investigadora.

### **B. Possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos:**

1. Quais são as suas perspetivas sobre os conceitos de “autonomia” e “autorregulação da aprendizagem”? Como os relaciona?
2. Que importância atribui à promoção destas competências?
3. Que reflexões pode partilhar sobre como ajudar as crianças a aprender a aprender?
4. Quais são os elementos centrais que identifica na promoção da autorregulação da aprendizagem?

### **C. Papel dos docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem:**

1. De que maneira podem os docentes criar oportunidades para promover a autonomia e a autorregulação das crianças pequenas?
2. Que importância dá à continuidade educativa na promoção dessas competências? E qual é a sua opinião sobre a articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?
3. Como avalia a participação dos docentes nesse processo? E como considera que os docentes promovem oportunidades de aprendizagem desde a educação pré-escolar?
4. Qual é o papel que a promoção dessas competências pode ter na transição escolar?
5. De que forma pode ser promovida nos docentes a consciencialização sobre a importância dessas competências?

### **D. Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias:**

1. Que estratégias utiliza para criar oportunidades e promover a autorregulação das crianças?
2. Que trabalhos realizou nesta área? Pode explicitar o que desenvolveu na prática, os resultados obtidos, limitações e sugestões?

**E. Formas para desenvolver nos docentes uma consciencialização sobre a promoção das competências autorregulatórias:**

1. Qual é a sua opinião sobre as formas de desenvolver essa consciencialização? E que papel podem os docentes desempenhar no processo de ensino e aprendizagem e na transição escolar?
2. Tem exemplos de iniciativas que ajudem os docentes, logo desde a formação inicial, a promover essa consciencialização? E que potencial vê na utilização de entrevistas com tarefas com crianças nestes contextos educativos?

**F. Validação da entrevista:**

1. Há algo mais que considere importante sobre o assunto, mas que não tenha sido mencionado durante a entrevista?

## Anexo VIII- Entrevista à especialista

### **A. Início da Entrevista:**

**Inicie a entrevista explicando o estudo e recolhendo informação que caracterize o perfil do/a entrevistado/a, que é especialista na área e investigadora.**

### **B. Possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos:**

#### **1. Quais são as suas perspetivas sobre os conceitos de “autonomia” e “autorregulação da aprendizagem”? Como os relaciona?**

Então, são perguntas muito complexas, com respostas muito complexas, mas vamos tentar dizê-lo de uma forma simples, então, o objetivo final da aprendizagem autorregulada é a autonomia. É isso que queremos, promover a autonomia. Mas, justamente, a forma como ajudamos a que estas competências, portanto, toda a gente, é autorregulada. O que temos, isto é, numa espécie de espectro, não é?

Em que temos mais ou menos, mas a boa notícia é que são competências treináveis, quem é menos autorregulado pode sempre tornar-se mais e quem já é, pode ainda objetivar e melhorar ainda mais.

Agora, às vezes acho que é um termo um bocadinho traiçoeiro, porque fala em auto e parece que é a pessoa a fazer sozinha. Mas, realmente, a componente social e dos outros, seja o professor, o educador, os pares, portanto, as outras crianças também, têm um papel muito importante porque nós somos sempre seres em relação. Ninguém vive sozinho. Então, a ajuda dos outros e a presença, às vezes, só a presença, mesmo que os outros nem sequer interajam comigo de uma forma muito direta, mas, às vezes, a presença deles, aquilo que os outros fazem, que eu observo, tudo isso também influencia a forma como depois eu tomo conta de mim e dos meus comportamentos, das minhas ações. Por isso, a importância também da estruturação dos contextos, aquilo que chamamos também de dar oportunidade. E, às vezes, dar oportunidade é só fazer silêncio, porque o silêncio cria espaço e, quando damos espaço, o outro sente que se pode expressar ou não, ou ficar também em silêncio, mas isso também é uma expressão, isso também diz qualquer coisa. Quando eu faço uma pergunta e não há uma resposta, ou, pelo menos, não há uma resposta imediata, se calhar é só porque a

peessoa está a pensar. “Ai, porque este menino é muito caladinho, ou porque ele não sabe responder.” Se calhar precisa de mais tempo para pensar o que é que quer responder. Bem, mas acho que, entretanto, me vou desviando um bocadinho, de qualquer forma. Dizia da complexidade, porque é complexo e é dinâmico.

Ou seja, não é uma coisa que nós possamos tirar uma fotografia e dizer a autorregulação desta pessoa, as competências autorregulatórias são isto. Hoje são isto, e para esta área e para este conteúdo são isto, mas, noutras áreas, noutros conteúdos, com outros contextos, pode ser de uma forma um pouco diferente. E é também uma coisa que está sempre a acontecer. Portanto, é uma ideia de processo. Em vez de uma fotografia, na verdade, é como se fossem minifilmes, quando nós estamos a observar, ou a medir, ou a entrevistar, aquilo que conseguimos acompanhar é o que acontece durante um determinado tempo. Portanto, complexidade, dinamismo. Dá aqui uma série de palavras-chave que concorrem umas para as outras.

## **2. Que importância atribui à promoção destas competências**

Sim, a importância é toda, não é? Também, onde de alguma forma há uma certa magia, é que apesar de todos nascermos com essa capacidade de nos autorregularmos, termos consciência disso é uma coisa que só acontece passado uns anos. Então, a magia de descobrirmos que somos capazes disso, provavelmente também só acontece na relação com o outro, se um dia alguém me diz que eu posso fazer isto, ou que cria o tal espaço e as tais oportunidades para eu tomar conta de mim e perceber o que é que funciona, o que é que eu preciso, de uma forma muito concreta, eu magoei-me e estou a chorar, ou estou muito irritada com uma coisa e estou a chorar, se calhar a nossa tendência enquanto adultos é “pronto, pronto, deixa lá, não chores mais, não chores mais”, mas se calhar eu preciso mesmo muito chorar, aquilo me ajuda a libertar. E na verdade, desde os meninos muito pequeninos, eles sabem o que é que precisam, por exemplo, nesse momento de angústia, o que é que precisam para se acalmar.

-Então, o que é que achas que funcionava?

-Digo, “agora preciso estar aqui sozinho.”

-Ou “agora tenho que ir ali lavar a cara.”

-“Agora não quero falar com ninguém.”

Eles sabem o que é que é preciso para se acalmarem. Estou a falar de uma questão autorregulatória muito comportamental, muito objetiva, não é? Nós vemos, ah, ok, tenho de regular isto, tenho de parar este choro. “Mas como é que eu faço isso?” “Como é que se faz isso?”

Há fases em que essas bengalas, menos assim, são essenciais, não é? Porque é isso, eles ainda não sabem o que é que é preciso para, não é? Ainda não têm a sua tal mochila equipada, ou não têm consciência que podem equipar a sua mochila com essas estratégias para tomarem conta de si. Portanto, as bengalas que o adulto e os outros são, são essenciais, mas depois, normalmente, neste contexto da autorregulação, também falamos muito sobre os andaimes, que na verdade é uma tradução livre do termo em inglês, do scaffold, e atualmente já nem se pintam quase prédios com andaimes, portanto já nem sabemos bem o que isso é, mas a ideia é que eu vá pondo e tirando conforme as situações e conforme os momentos em que a criança precisa de mais apoio ou não. Isto também implica um grande respeito e um conhecimento aprofundado por parte do adulto, do professor, do pai e da mãe, não é? Devemos também estar a falar nesse contexto mais familiar. O conhecimento do que é que sentem que aquela criança já é capaz de fazer.

E nesse sentido, dar-lhe também essa oportunidade de tentar e errar, tentativa e errar, como aquele exemplo que me dava há pouco sobre os blocos, não é? Volta meia e depois os blocos caíam. E eles iam lá e tentavam outra vez. Às vezes é preciso isso, não é? Não vai, dificilmente vai funcionar à primeira, não é? Mas há essa possibilidade.

E depois, à medida que vamos também avançando e crescendo, inevitavelmente a vida das nossas crianças e dos nossos jovens está muito marcada pela escolarização, queremos também essa autonomia, por exemplo, associada ao estudo, associada à organização da mochila, a perceber se eu hoje tenho de levar a lanche ou não, se eu vou de transporte ou se alguém me leva, a gestão dos horários, dos próprios materiais, se eu vou ter a atividade X, o que é que eu tenho de preparar para isso? E quando? A gestão do tempo, dos materiais, a própria organização, que estavam ali também já avançadas nas suas categorias de análise, são coisas muito importantes. E se chove, “ai, olha, saí de casa, está a chover, não trouxe chapéu, não trouxe gorro”, e agora como é que eu adapto, monitorizo, não é isso que estamos a fazer, estamos a fazer monitorização, como é que eu adapto agora o meu caminho para...Portanto, é muito, muito, muito, muito importante, claro que sim.

### **3. Que reflexões pode partilhar sobre como ajudar as crianças a aprender a aprender?**

As reflexões, fazendo de alguma forma, nestas últimas meses, também me tenho apercebido muito de quão importante é trabalharmos com os professores e os educadores, para eles próprios estarem conscientes de que podem e devem ser pessoas conscientes da sua autorregulação. Se sabem exercer ou não, também é todo um outro mundo, mas conscientes de que precisam de treinar essas competências neles próprios e saber que elas existem, que as podem usar e melhorar, por um lado, por uma questão de modelagem, de mostrar como é que se faz. Enfim, quase tudo na educação tem a ver com o exemplo. E pronto, não temos de ser perfeitos, mas sabemos que é mais efetiva a aprendizagem. Quando eu mostro, de uma forma positiva, como é que posso...aquele elemento pode ser vivenciado. Mas, essa lógica da consciência nele próprio, para depois também ajudar o outro a estar consciente disso. Então esta tem sido, assim, realmente a reflexão maior que eu tenho feito sobre... Ou seja, inicialmente eu achava que alguém que promovesse a autorregulação já era, por si, só autorregulado e percebi que não é verdade. Portanto, são coisas diferentes e precisam de ser trabalhadas de formas diferentes.

E depois, duas palavrinhas mágicas também que têm voltado ao de cima nos trabalhos que tenho feito nos últimos tempos é a ideia de observar e escutar, por imensas razões associadas até a pressões institucionais, do currículo, por preocupações, por doenças, enfim, por uma série de questões, temos tido profissionais da educação a fazer e a escutar pouco e a observar pouco. Portanto, pode parecer uma coisa mesmo muito básica e muito simples, mas, neste momento, estou a acreditar que é parte do caminho que temos que traçar, ajudá-los a estar calados e só escutar e só observar o que é que as suas crianças já são. Claro que eles podem fazer muitas coisas por elas e ajudá-los, mas o que é que já está lá, o que é que já traz o pacote, o que é que já traz a mochila de cada um, do Pedro, do Manel, da Francisca, da Leonor, que eu posso, então, potenciar. Podia estar aqui o dia inteiro a refletir.

### **4. E quais é que são os elementos centrais que identifica na promoção da autorregulação?**

Elementos centrais. Olha, eu gosto muito e acho que são muito estruturantes, quatro dimensões que de certeza já passou por elas, associamos a aprendizagem quase só à questão cognitiva e metacognitiva, o saber e apontamos imediatamente para

a cabeça, como se a cognição só estivesse ali mas a aprendizagem, sobretudo a aprendizagem autorregulada, tem muito da componente das emoções, se eu tenho uma tarefa para fazer que me cause imensa ansiedade, ou porque não gosto, ou porque não sei, se a sei fazer, ou porque vou ter pouco tempo para a realizar, portanto, aqui podem ser de facto muitas as razões que fazem com que... que mexem com as emoções para realizar determinada atividade, depois a própria motivação, há pouco também falávamos sobre isso, se eu estou interessada, se isto é significativo para mim, se eu só estou a fazer porque alguém me mandou, portanto, toda a componente motivacional, e também a pró-social, aqui se calhar até mais numa ideia de como é que eu posso pedir ajuda, tenho esta tarefa para fazer, mas e se eu tenho uma dificuldade? E se eu chego a um ponto e fico bloqueada? E não sei como é que vou trespassar? Portanto, acho que realmente termos em conta que a aprendizagem são muitas coisas se se as agruparmos no mínimo nestas quatro dimensões, eu gosto de pensar nela assim, depois há também, podíamos incluir aqui uma quinta da dimensão temporal, na gestão do tempo sobretudo à medida que vamos crescendo e tudo, porque os prazos, as datas dos testes, até esta lógica do tempo ir a passar até chegarmos às férias, por exemplo, quanto tempo falta para eu passar de ano, até ao meu aniversário, portanto, a dimensão temporal, também me parece muito, muito importante aqui na autorregulação.

Mas depois, as tais três fases cíclicas, das quais não podemos fugir, não é? E que também nos estruturam muito, saber que todas as nossas ações se podem estruturar por este ciclo ativo, das fictícias três fases, não porque elas não começam e acabam, estão sempre a informar-se umas às outras, quase como se estivéssemos sempre num loop, na ideia de espiral, o planeamento, a monitorização e a reflexão.

Que tendencialmente, também vou percebendo, algumas pessoas têm mais facilidade numas áreas do que noutras, numas fases do que noutras. Ou têm umas muito, muito, muito desenvolvidas e outras menos. Mas percebo que quanto mais espaço e consciência damos a cada uma, de uma forma mais igualitária, também conseguimos perceber melhor o construto e, portanto, identificá-lo em nós e ajudar a promover nos outros.

### **C. Papel dos docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem:**

#### **1. De que maneira podem os docentes criar oportunidades para promover a autonomia e a autorregulação das crianças pequenas?**

Então, a lista do supermercado podia ser muito grande, mas desde logo perguntar-lhes o que é que eles querem fazer, o que é que eles querem, dar-lhes voz, essa ideia também de dar voz, muito transversal na educação, e fazer com eles uma construção coletiva do próprio plano de atividades e do que é que vai acontecer. E depois todos aqueles passinhos quase obrigatórios: “Ok, então, para aquilo que tu vais fazer, o que é que tu achas que precisas? Como é que vais fazer? Achas que és capaz? Achas que vai surgir? Achas que vai ser interessante?”. Portanto, a ideia também — temos estado a trabalhar muito sobre isso — é promover questões que ajudem as crianças a pensar e que, como ainda há pouco a Catarina dizia também, quando o adulto já não está lá, quando os docentes já não estão lá, que essas perguntas, que essas questões, fiquem quase como um guião interno que a própria criança pode usar e ter consigo mesmo, e quase fazer-se essas perguntas a si próprio para se ir guiando. Este questionamento é realmente uma componente central, também para desenvolver não só ao nível do pensamento e estas estratégias mais que ficam interiorizadas, mas também ao nível da linguagem.

Portanto, isto é sobretudo muito importante com os meninos mais pequeninos, e mesmo numa lógica de fazer crescer o vocabulário. Há coisas que inicialmente eles não sabem dizer, não usariam aquela expressão, aquela frase, e o facto de os adultos, dos docentes, lhes fazerem esse tipo de questões fica a fazer parte do repertório deles depois. Mas também toda a componente do próprio espaço, seja ele qual for, e quando digo espaço tem de ser de uma forma também muito alargada. Fala-se muito sobre as salas que não têm paredes, portanto, o espaço de aprendizagem é qualquer espaço, mas também os cantinhos da sala são muito evidentes na educação pré-escolar, e algumas salas de primeiro ciclo estão também organizadas um bocadinho nesse sentido.

Esta semana vi um exemplo fantástico de uma professora de primeiro ciclo: “Então meninos, já sabem, é trabalhos a pares, organizem-se”. E ela ficou sentada, de braços cruzados, e eles organizaram sozinhos. Portanto, claro que já estão muito treinados também nisto, não é? Mas não estava nada à espera, foi assim muito surpreendente. E realmente podia dar discussão, não é? Claro, porque depois há duplas já mais ou menos certas, mas outras vão variando, mas nenhum deles pediu a intervenção da professora. Portanto, foram conversando e foram mexendo até as cadeiras: “Não, deixa estar que eu levo aquele banco para ali e ficamos desse lado”. Portanto, esta ideia de lhes dar o tal espaço: “Ok, eu quero que cheguem aqui, neste

caso eu quero que trabalhem em duplas, agora percorram o caminho sozinhos. Eu vou ficar aqui, como é óbvio, para vos apoiar no que precisarem”. Mas dar-lhes esse espaço.

Claro que isto provavelmente também — provavelmente não, tem que estar muito também relacionado com a intencionalidade pedagógica, não é? Não é só a ideia de deixar fazer de uma forma livre, é: o que é que eu pretendo que aconteça ao deixá-los livres? E aqui era a intenção mesmo desta professora. Essa liberdade. Eventualmente haverá outros momentos em que será ela a dizer os nomes das duplas, não é? Porque o objetivo é outro. Mas estas oportunidades, também em termos não só das atividades, dos próprios materiais que estão disponíveis, das experiências vivenciais, portanto esta ideia da aprendizagem acontecer também lá fora, acontecer nas visitas de estudo, num pai que vai lá à sala contar sobre a sua profissão, etc., etc.

Mas o mais engraçado também, lá está, voltando novamente à situação da consciência, ter ou não consciência de que se promove estas competências autorregulatórias. Muitas das educadoras e dos professores já o fazem de uma forma inconsciente, ou seja, promovem e dão essas oportunidades. E talvez, por exemplo, a Catarina, que agora já está um pouquinho mais treinada neste construto, se se sentar numa sala durante um dia e a tomar notas, provavelmente encontra uma série de oportunidades que estão a acontecer para que a autorregulação se desenvolva. E se fizer uma comparação e perguntar ao professor ou ao educador: “Olhe, eu encontrei estas 20 oportunidades”, metade deles o professor não está consciente que aquilo serve para a promoção da autorregulação.

Portanto, também há muito trabalho a fazer nesse sentido, de ajudar os docentes a estarem conscientes e a casarem, no fundo, não é? O que é que as suas práticas educativas já têm de muito bom, porque muitas têm, que se relacionam também com estas oportunidades de autorregulação. Claro que, quanto mais consciente eu estou, melhor vou poder promover estas oportunidades. Tem de ser sempre um trabalho paralelo.

## **2. Que importância dá à continuidade educativa na promoção dessas competências? E qual é a sua opinião sobre a articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

Essa também é uma pergunta que nos fazia estar aqui vários dias. Não podemos, a continuidade obviamente é muito importante, mas sempre parece quanto basta. Ou seja, não podemos fugir daquilo que estruturalmente está desenhado. Sabemos que a mudança para o primeiro ciclo é real, vai haver efetivamente coisas muito diferentes. Agora, o que, e dentro daquilo que são — vamos chamar — as normas, enfim, de repente há um programa curricular, há programas de pelo menos três disciplinas curriculares para lecionar, e não tivemos esse tipo de pressão, enfim, esse tipo de característica durante o pré-escolar.

Por exemplo, esse exemplo muito concreto: então, se eu tenho realmente isso para fazer e para cumprir, onde é que eu posso ganhar muito nesta articulação e nesta continuidade? É no conhecimento, é no conhecimento profundo de cada criança. Porque eles vão continuar a ter ritmos de crescimento particulares, diferentes, vão aprender a ritmos diferentes. E como é que se faz aqui esta arte entre garantir que a turma inteira chega aos objetivos finais que se quer atingir e ao mesmo tempo se respeita o desenvolvimento individual de cada um? Nesse aspeto, eu penso que o pré-escolar tem, de facto, mais espaço para essa individualização, esse respeito pelo desenvolvimento pessoal.

E, portanto, o que é que é preciso fazer? É preciso efetivamente que os professores de primeiro ciclo que vão receber as crianças de pré-escolar conheçam, através da voz dos educadores, como é que aquelas crianças são, o que é que já vivenciaram, do que é que foram capazes. Portanto, a comunicação entre adultos parece-me essencial. Dentro dos mesmos agrupamentos de escolas fazem-se, atualmente, também frequentemente projetos de transição muito interessantes, e que são o mínimo, que é antes da transição conhecer os espaços, dar oportunidade para as crianças colocarem perguntas, colocarem dúvidas, perspetivarem-se, quem sabe até viver um dia na escola do primeiro ciclo e conhecerem melhor a sensação do que é estar no espaço para onde vão. Mas este não deixa de ser o salto para a escola dos crescidos. Portanto, esse salto de “eu agora ainda vou ser mais importante e fazer coisas mais importantes” também não deve deixar de ser respeitado e deve ser potenciado. Porque é mesmo verdade, vai haver um salto qualitativo na tua vida.

Agora, por exemplo, em escolas que seguem uma metodologia mais equitativa, em termos mais de modelos pedagógicos, por exemplo uma escola que siga o modelo do MEM, consegue até do ponto de vista físico, dos espaços, ter muitas semelhanças entre pré-escolar e primeiro ciclo, e esses elementos assim mais visuais, mais logísticos, também facilitam a transição e a continuidade pedagógica. Portanto, objetivamente o que é que temos? Muitos meninos que saem de um contexto para o outro completamente diferente e, por isso, as dificuldades na continuidade são de facto mais acrescidas.

Mas aqui também é o complemento do papel educativo entre a família e a escola. Se uma criança sai, por exemplo, de um contexto privado para um contexto público quando vai para o primeiro ano, e o único elemento de ligação constante é a família, então que seja a família também a fazer esta ponte. O que temos, claro, muitas vezes, é famílias pouco conscientes da importância da componente mais pedagógica e psicológica. E portanto, mas, também não haja — ou seja, isto parece-me que da minha resposta será sempre: sou mais apologista de um primeiro ciclo que se aproxima àquilo que aconteceu no pré-escolar, e não um pré-escolar que se aproxima do que se faz no primeiro ciclo. Portanto, o caminho é: os mais novos é que iluminam os mais velhos. Certo, isso parece-me bastante claro. Mas ainda é uma luta institucional a acontecer.

Entrevistadora (Catarina):

Eu acho que eles também depois começam a escrever. Pelo menos, que eu tenha reparado, acho que eles já começam a escrever muito cedo, já começam a querer. Pronto, claro que também depois não é culpa deles, porque eles são uns curiosos, querem sempre mais. Mas pronto, é sempre bom estar a promover e não sei o quê. Mas acho que eles são muito pequeninos para terem certas maturidades para aprender aquilo que lhes é ensinado depois no primeiro ciclo. Mas acho que isso é o que acontece na maior parte dos casos. E acredito que seja muito complicado dizer: pronto, fazer o contrário. Eles têm de brincar, têm que isto, têm que aquilo.

Entrevistada:

Mas sim, é sempre também a ideia do equilíbrio, parece que funciona para tudo na vida. Eu não posso estimular só essa lógica da motricidade, por exemplo, porque também devo ajudar a estimular, por exemplo, uma componente de regulação emocional. Se eu tenho um menino que é ótimo a fazer letras, ou grafismos, ou até já sabe escrever o nome todo dele, tem cinco anos acabados de fazer, mas frustra-se por tudo e por nada, quando lhe tiram um brinquedo, quando a brincadeira não corre de

feição, se calhar o que eu preciso, ou o que eu tenho espaço, é para trabalhar aqui mais a componente emocional e menos a componente cognitiva.

### **3. Como avalia a participação dos docentes nesse processo? E como considera que os docentes promovem oportunidades de aprendizagem desde a educação pré-escolar?**

É isso, já fomos também conversando um pouco sobre isso. Eu acho que às vezes há realmente — isto não desculpa — mas há realmente alguns entraves institucionais. Quer dizer, de repente não é viável, se eu tenho 25 meninos, sou professora do primeiro ciclo, acabei de receber 25 meninos no primeiro ano, não me é viável ir telefonar para todas as educadoras que eles tiveram, por exemplo. Mas, se estou no mesmo agrupamento de escolas onde metade da turma veio, se calhar isso é mais fácil de acontecer.

Agora, há também esse desafio acrescido de, quando estamos no primeiro ciclo, o foco não ser só o programa que é preciso cumprir, mas não deixar de pensar neste desenvolvimento integral e da autonomia. Eles não têm só que saber resolver as contas. O facto de dominarem o processo, ou o facto de saberem como é que se prepara a mochila sozinhos, é tão importante como juntar o papel pica ao público.

Mas isso, na minha perspetiva, acho que também já respondeu a esta: qual é o papel que a promoção dessas competências pode ter na transição escolar? Provavelmente facilita muito a transição escolar, porque o foco também deixa de ser “o que faço porque os outros me mandam ou pedem” ou o foco ser maioritariamente aquilo que os outros me dizem para fazer, para eu ter um objetivo meu e uma meta minha, e perceber que posso fazer aqui, de facto, qualquer coisa.

Quando temos crianças mais conscientes do que é que podem fazer e como podem fazer, desde o pré-escolar — e também tenho falado mais das componentes do planeamento — mas as de reflexão são igualmente importantes. Monitorização e reflexão: temos pouco tempo para refletir, mas que não seja só “vamos tentar fazer uma avaliação do que é que correu bem, o que é que correu mal e o que eu quero melhorar para a próxima”. Isto são elementos fulcrais, pois realmente também muito importantes na aprendizagem da escrita, da leitura, no complemento também dos números ou até do conhecimento do mundo, que depois se passa a chamar Estudo do Meio.

Mas são, no fundo, também estas tais “muletas” que inicialmente vieram muito de fora, com a ajuda do educador, mas que, sendo progressivamente interiorizadas, podem ser depois mobilizadas para os outros contextos onde eles vão, que neste caso...

#### **4.Qual é o papel que a promoção dessas competências pode ter na transição escolar?**

Estamos a falar da transição do primeiro ciclo, mas também pode ser uma atividade extracurricular, um hotel... O que eles fazem no pré também depois vai tudo com isso para o primeiro ciclo. Então, é como se fizesse uma espécie de ligação, embora seja noutra contexto, mas a ligação continua lá: “Sempre fiz isto num pré-escolar”, ou “fiz aquilo”, ou “tive com um amigo”, ou “tive com a amiga”.

##### Entrevistadora (Catarina):

Eu lembro-me que, pronto, eles também não se esquecem porque também foi há pouco tempo. Quando eu estagiei aqui no primeiro ciclo, no primeiro ano, eles falavam muito da... não lembro muito bem do nome dela, não sei se era Marta, mas pronto, da educadora deles. Eles tinham vindo de sítios pré-escolares diferentes, acho que era uma turma com três pré-escolares de diferentes sítios, mas a maior parte era de uma educadora específica. E era engraçado que havia momentos, como o livro tinha lá uma boneca ou tinha lá uma menina, às vezes a professora perguntava: “Vamos fazer um desenho para uma amiga” ou não sei o quê, e eles faziam um para a educadora. Depois chegavam ao pé de mim, ou da minha colega, e nós perguntávamos: “Mas é uma amiga?”. “Não, não, era a educadora”. Já não lembro o nome, não sei se era Marta, mas qualquer coisa, a Teresa, acho eu... mas pronto, era engraçado que eles tinham essa ligação, também não deixaram de ter essa ligação do pré-escolar, mas não se esqueceram especificamente da educadora deles.

##### Entrevistada:

Acho que isso também é importante: os tais adultos de referência, claro, tinham de facto um papel muito importante na vida deles. E a Catarina falou aí também de um outro elemento que ainda não nomeámos aqui, mas que é tão importante também no ciclo autorregulatório: que é eu ativar conhecimentos e experiências anteriores quando me proponho a uma coisa nova, uma atividade, uma tarefa, e eu consigo fazer pontos com coisas que já vivi ou que já experimentei. Isso vai ativar em mim, sobretudo ao nível da autoeficácia, eu acreditar que sou capaz. Se eu já fiz uma coisa parecida, a

probabilidade de ter uma perceção de autoeficácia mais elevada é maior. E essa ativação é, de facto, muito importante.

Portanto, também pode ser por aí: quando temos várias oportunidades que vieram do pré-escolar, positivas neste sentido de desenvolvimento de autorregulação, que depois podem ser retomadas na transição. Sim. E nós tínhamos feito também uma atividade que era o “afunda, flutua ou não flutua” ou uma coisa assim, e lembro-me que houve algum deles que disse: “Ah, mas nós fizemos uma coisa parecida em pré-escolar”. E eu: “Muito bem, então isso quer dizer que já sabes, agora é só continuar”. Mas foi engraçado, porque a maior parte das coisas que eles sabem, digamos assim, vem do pré-escolar.

Então, isto aqui é uma mais-valia, porque eles, como já sabiam, foi engraçado ver que já sabiam mesmo fazer aquilo. Então era só ver o que é que flutuava, o que é que não flutuava, e eles iam-nos dizendo. E pode-se depois também fazer com níveis de dificuldade crescentes: como eu já passei por esta experiência assim, então agora posso trazer um desafio ainda maior.

## **5. De que forma pode ser promovida nos docentes a consciencialização sobre a importância dessas competências?**

Olha, sou muito clara nesse aspeto. Ou seja, eu acho que tenho, de facto, de começar muito cedo. Toda a gente devia ser profissional de autorregulação, mas, no mínimo, na formação inicial. Portanto, nenhum educador, nenhum professor pode, nesta altura, passar pela formação inicial sem conhecer o construto e experimentá-lo. Porque, em muitos, provavelmente isto vai significar também uma espécie de conhecimento, autoconhecimento, conhecimento pessoal: “Ah, então, durante todo o meu percurso escolar eu fiz isto, ou eu era assim, ou fazia desta maneira, ou geria de outra forma. Então isso, de alguma forma, já eram as minhas competências autorregulatórias a acontecer. Então como é que eu agora posso tirar um proveito delas e explorá-las ainda mais? O que é que eu já faço bem e o que é que eu posso ainda melhorar?”.

Daquela tal dimensão da consciência do próprio profissional. E depois aprender formas muito concretas, seja pela observação, seja por exemplos de projetos de investigações, de como é que isto se faz, de como é que isto se promove. E este, por exemplo, este exemplo deste instrumento da professora Isabel é um instrumento ótimo e que permite também esta reflexão estruturada, porque numa fase inicial precisamos muito disso: “Ok, mas isto é um construto tão complexo, está tanta coisa aqui dentro,

como é que eu vou saber identificar? Como é que eu vou saber escutar? Como é que eu vou observar?”. Então preciso, se calhar, às vezes, daqueles itens da escala. Ajudam muito, são muito estruturados: “Ah, ok, quando eu estou a ver uma coisa deste género, então aqui estou a falar de dimensão emocional, e acontece assim, assim”.

Portanto, formação inicial obrigatório, claro, porque aí também é verdade que é o momento em que sabemos que todos os docentes têm que passar. Não há nenhum docente a exercer que não tenha tido a formação inicial. Mas, como quase tudo na formação inicial, precisa de ser retomado depois na formação contínua. E isso tem acontecido também nos meus trabalhos com educadores na formação contínua, em que eles reportam muitas vezes: “Ah, eu até tinha umas noções disto de quando tirei o curso, mas, entretanto, por uma série de outras razões na vida, deixei de pensar nisto. Então foi muito importante agora, nesta fase, voltar a pensar, saber isto de uma forma mais estruturada”.

Em que já não há tantas preocupações. Se calhar, um professor, quando está a acabar o curso, a pergunta que mais se faz é: “Será que eu vou saber fazer isto? Será que eu vou saber fazer isto bem? Quem são os meus modelos? Eu quero ser como a não sei das quantas que eu vi no estágio ali além”. Portanto, há muitas preocupações a acontecer nesse momento que fazem também com que não consigamos apreender todos os conteúdos que os professores dos professores achariam importante.

Por isso, a continuidade da prática é muito importante também. Portanto, quando já há alguma experiência: “Ah, ok, então como é que eu posso limar arestas e até fazer uma reflexão sobre mim próprio? Ok, há coisas que afinal até são mais fáceis do que eu achava que iam ser quando estava a estudar, e outras que eu ainda sei que não estou a fazer bem. Então como é que a formação contínua me pode ajudar aqui?”. Porque a autorregulação também tem esta vantagem de ser transversal a todos os conteúdos e a todas as faixas etárias.

Portanto, vamos sempre a tempo, mesmo a trabalhar com jovens, mesmo a trabalhar com adultos, com idosos, há sempre caminho na autorregulação para se fazer. E, claro, é isso: eu acho que é muito importante, essencial na formação inicial, mas depois com reforço na formação contínua.

## **D. Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias:**

### **1. Que estratégias utiliza para criar oportunidades e promover a autorregulação das crianças?**

Eu, neste momento, não estou a trabalhar muito com crianças pequenas. As minhas crianças já são jovens, crescidos, aqueles com que trabalho mais frequentemente. Mas a lógica está sempre mais ou menos no mesmo, ou seja, o que me guia está muito relacionado com os graus de liberdade destas tais oportunidades. Como é que isto se expressa? A ideia de que a aula, o momento de aprendizagem, seja o menos diretivo possível e possa, como é preciso dar a resposta a muita gente ao mesmo tempo, chegar a cada um individualmente. Pois realmente é difícil, porque eles são diferentes. Mas, se eu der a oportunidade de escolha — por exemplo, há uma tarefa para ser lançada, mas lançam-se duas tarefas, e cada um escolhe aquilo com que se identifica — os graus de liberdade estruturam-se mais ou menos com o “quem”, “como”, “o quê” e “em que tempo”.

Portanto, quanto mais flexibilidade eu puder dar nessa estruturação da aprendizagem àqueles com quem trabalho, mais garanto que a autorregulação está a acontecer. O mesmo, por exemplo, mas isto pode-se fazer desde o pré-escolar: a negociação de critérios de avaliação. Então, agora estamos a fazer aqui esta coisa. Nós estamos sempre a avaliar. Avaliar é dizermos em que ponto é que nós estamos para depois, nem que seja, definirmos onde é que queremos chegar a seguir. Então, vamos fazer isto: como é que achas que isto deve ser avaliado? Como é que nós sabemos que isto está bem ou que está mal?

E o que vemos, também de uma forma mais generalizada, é que fomos habituados a que quem define o critério de bem ou mal, bom ou mau, nota alta ou nota baixa, foram os especialistas, os adultos, o educador, o professor. Mas não é verdade. Todos nós temos ideias e todos nós sabemos avaliar-nos. Portanto, essa ideia de dar voz às crianças, aos jovens, aos adultos... Também faço isto com os adultos da formação contínua: “Então como é que acham que este trabalho deve ser avaliado? Vamos fazer um relatório, vamos fazer uma apresentação. O que é que é importante avaliar aqui?”. E muitas vezes respondem: “Ah, Janete, nunca ninguém nos tinha perguntado isso”.

Então, são vocês que se avaliam também, vocês próprios. Portanto, a componente da auto e da heteroavaliação está sempre presente nesta tentativa de respeito pelo desenvolvimento pessoal, pelo interesse e pela motivação. Já falámos aqui também — hoje, na semana, tinha uma aula sobre motivação justamente — e eu gostava de

associar a uma determinada tarefa. Pensei: vou pô-los a escrever qualquer coisa. Mas pode haver gente que não gosta de escrever. Ok, então, se calhar, convém termos aqui duas opções: uma tarefa de escrita e outra de outra componente.

Portanto, esta flexibilização, para tentar ir ao encontro o mais possível daquilo que cada um gosta e precisa, parece-me sempre o caminho. Isto para dizer que — não sei se a Catarina já se cruzou com essa — há até um esquemazinho com umas bolinhas, que eu escrevi num artigo há 15 anos ou coisa que o valha, sobre práticas de pré-escolar. Mas isso é perfeitamente aplicável aos estudantes do ensino superior, aos adultos, claro, adequados. Ali, se calhar, estávamos no pré-escolar e falávamos de dar a liberdade: “Ok, hoje queres brincar com o Manel ou com o Francisco? Hoje vais para a casinha ou vais para a garagem? E depois, a seguir, vais fazer uma construção, vais para a modelagem. Ok, então e que materiais é que vais usar?”.

Portanto, esta questão de ir dando escolhas atravessa sempre todos os contextos.

## **2. Que trabalhos realizou nesta área? Pode explicitar o que desenvolveu na prática, os resultados obtidos, limitações e sugestões?**

Ok, então se calhar ficamos assim, mais pelas coisas mais recentes que tiveram a ver com o projeto do meu doutoramento. Desenvolvemos um instrumento de avaliação e intervenção, o método ADAEP, e é sempre as duas coisas em conjunto. Chamamos a isto avaliação dinâmica, portanto também respeitando um bocadinho aquela ideia que falava há pouco. Em vez de tirarmos uma fotografia, isto porque, em avaliação psicológica, tendencialmente ficamos a saber o que acontece naquele dia, naquele momento, naquela fase em que a escala foi preenchida ou o questionário foi preenchido. Portanto, são coisas muito estanques no tempo. E o que percebemos é que, para acompanhar verdadeiramente o processo de autorregulação, precisamos de minifilmes. Então a ideia do dinamismo e de um processo de uma coisa que está a acontecer muito continuamente. E por isso desenvolvemos este método, que tem uma estrutura geral que parece uma entrevista, mas está organizada de acordo com este modelo teórico da Zimmerman, mais sócio-cognitivo, com as três fases cíclicas: planeamento, monitorização e autorreflexão. E em que cada fase corresponde a determinadas categorias. Fizemos corresponder a cada categoria uma pergunta-chave. Isso permite-nos também ativar aquelas que sabemos que são categorias mais importantes dentro do próprio construto. Mas isto acontece enquanto a criança está a desenvolver uma atividade significativa, que faça sentido, que esteja contextualizada. Então está muito

aplicada ao que está a acontecer no momento. Eles não têm que pensar em coisas quando constroem uma ponte de blocos; não, não, eles estão ali, naquele momento, a construir a sua ponte de blocos. Portanto, o avaliador tem também a oportunidade de observar diretamente as estratégias que são utilizadas pela criança e permite aqui também uma triangulação de dados, porque é uma coisa também não muito comum com crianças de pré-escolar: é perguntar-lhes, ter a percepção de autorrelato, perguntar-lhes e ter as respostas deles. Portanto, conseguimos aqui cruzar o autorrelato com o produto da tarefa que eles estão a fazer e com todas as observações que o avaliador consegue fazer também, até do comportamento da criança, da postura corporal, e que nos dá imensa informação.

Portanto, este instrumento nasceu de necessidades específicas que encontramos no contexto, também em linha daquilo que contava há pouco: os educadores já fazem muita coisa, mas não de uma forma consciente, porque não conhecem o construto. Portanto, dessa necessidade surgiu a construção deste instrumento. Não existiam instrumentos idênticos, sobretudo em Portugal, oferecidos para a população portuguesa. Daí também a pertinência deste novo instrumento de raiz, mas que depois precisa de outros instrumentos complementares. E daí surgiu também uma intervenção educativa, que é no fundo, se calhar, de uma forma mais curricular, um programa de promoção de competências de autorregulação. Que nasce de uma história, uma narrativa. As histórias e a hora da história são uma coisa muito comum no pré-escolar, como já deve ter dado conta, mas, para além disso, as narrativas têm de facto um potencial muito grande: toda a gente se identifica, as pessoas no geral se identificam com as personagens, querem ser como elas. Portanto, emprestam aqui um cenário, um contexto, um imaginário que é quase como se a pessoa mergulhasse dentro daquilo que está a acontecer e se tornasse uma personagem.

Então, esta intervenção vive desta história, de meninos da idade deles, da idade pré-escolar, que vivem uma aventura e, ao longo da sua aventura, muitos elementos ao nível da motivação, até do ponto de vista lúdico e apelativo, jogando também com o aspeto visual, ilustrações, a imagem. A própria história vai sendo acompanhada com o mapa, e isso traduz-se também num painel que é construído na sala e que tem sempre esta perspetiva cíclica. Todos estes instrumentos são ancorados no mesmo modelo teórico. E esta intervenção educativa, depois, o que acontece é que, como é que ela se desenvolve de uma forma concreta? Os educadores devem ir contando pequenos capítulos da história, e de cada capítulo sai um desafio, uma atividade. Estas atividades são baseadas nas áreas de conteúdo das orientações curriculares da educação pré-

escolar, e, no fundo, o desafio é posto às personagens principais da história, mas quem o desenvolve e quem ultrapassa o desafio são as próprias crianças. Durante a sua realização, surgem questões semelhantes às do método ADAEP, portanto o instrumento interior que tínhamos construído é desenvolvido com as crianças. A ideia é promover, de uma forma mais contínua e imbuída nas práticas do dia-a-dia, nas práticas educativas de sala habituais, este tipo de questionamento autorregulatório.

O que também percebemos que era muito importante: como a maior parte dos educadores não está consciente, não conhece o construto e precisa, eles próprios, também desta heterorregulação, fazer este processo. É mais eficaz se os professores estiverem a ser formados ao mesmo tempo que estão a intervir com as crianças. Portanto, esse foi um terceiro produto prático: um programa de formação para educadores de infância sobre o construto, sobre como ele se desenvolve, como se aplica, que potencialidades existem nas crianças desta idade, e como é que depois podem também fazer a transferência. Porque o que interessa não é só que se faça muita coisa durante o programa, durante a intervenção, e depois volta tudo ao mesmo. Como é que eu posso transferir certas coisas que treinei para outros projetos, para quando a formação acabar, para quando a intervenção terminar, para o próximo grupo que eu vou ter, etc. Para já, acho que fica assim. Estes são os principais, mas vou ter sempre envolvido em vários projetos de promoção da aprendizagem autorregulada, também com outras faixas etárias. Mas a lógica é sempre parecida.

## **E. Formas para desenvolver nos docentes uma consciencialização sobre a promoção das competências autorregulatórias:**

### **1. Qual é a sua opinião sobre as formas de desenvolver essa consciencialização? E que papel podem os docentes desempenhar no processo de ensino e aprendizagem e na transição escolar?**

Desculpa, há aqui um outro termo muito na moda, que é o empowerment. Ou seja, a nossa perspetiva também tem sido essa, que é, para mim, Janete, que estuda autorregulação há 20 anos, ser uma ideia relativamente fácil entrar numa sala e estruturar aquilo tudo de maneira para que as coisas acontecessem, ou ser eu a aplicar o programa. Mas o que vemos, até do ponto de vista, até da sustentabilidade, é uma contaminação, mas positiva. Portanto, o que queremos é ensinar muita gente sobre as potencialidades do construto autorregulatório, para que depois elas possam desdobrar isso nas suas reuniões de departamento, por exemplo, no que partilham com as outras

colegas nos grupos que vão ter nos anos seguintes, quando o psicólogo já não está lá, etc. Portanto, a nossa perspetiva é muito essa, de dotar os educadores das ferramentas para serem eles próprios a aplicar, sabendo que, se calhar, a primeira vez que o fizerem não vão fazer de uma forma ideal, mas que a prática, mas que a prática aqui também é muito relevante, e que se mantém sempre o apoio de uma equipa formativa, até numa lógica mais de consultoria. Portanto, como é que se promove essa consciencialização? Experimentando, eles próprios têm que experimentar, a planear o seu trabalho, por exemplo, confrontarem-se com, a palavra-lhe há pouco, da dimensão temporal, a gestão de tempo é, diria eu, se calhar, a coisa mais desafiante na vida de um profissional, sobretudo ligada à educação, porque estão sempre a ser bombardeados com prazos. Há sempre, ou é efemérito, que chega agora vem o Dia do Pai, e vem a primavera. Portanto, essa regulação temporal, por exemplo, é muito importante, e começa com coisas tão simples como, por exemplo, um exercício prático que fazemos, é como se fosse uma pizza: eu dividir, o que é que eu faço, que fatias é que eu aplico às 24 horas do meu dia, e o dia vai ter sempre 24 horas e eu não posso pôr lá mais tarefas do que aquelas que cabem lá, e lá tem que caber, obviamente, o tempo para o meu descanso, o tempo para o pessoal, o tempo de não fazer nada. E essa tem sido também um desabafo que muitos dos profissionais com quem trabalhamos têm dito, desta, a se sentirem pressionados e acharem que as horas do dia não chegam. Não, não, é preciso experimentar que as horas não vão crescer, as tarefas sim.

Então, como é que eu defino e como é que eu interpreto, por exemplo, a prioridade das tarefas que me são pedidas e a importância, e que, de certeza, que me vão pedir muitas tarefas importantes, mas nem todas são prioritárias. E como é que eu faço essa giga joga, não é? De: "Ah ok, então se isto é prioritário, realmente eu tenho que fazer isto hoje; prioritário e importante, eu tenho que fazer isto hoje, mas se isso vai significar que eu vou descansar menos, ou que não vou ter a minha hora de exercício físico, ou que tenho que ir para a cama mais tarde, então como é que eu vou compensar isto?" Porque se eu não compensar, de facto, entre este trabalho e descanso, o meu corpo vai-me dizer que não está a correr bem. Portanto, é mesmo esta ideia experiencial: eu tenho que sentir na pele como é que estou a gerir a minha autorregulação. Eu acho que isto é uma das minhas, é o tempo, todos, todos.

E depois também, pronto, agora neste momento é por causa dos trabalhos, mas nós, parecendo que não, temos uma espécie, é o prazo. Como estava a dizer, é aquele prazo, neste caso agora nós é para entregar os trabalhos, só que é tanta coisa a acontecer ao mesmo tempo, que é que nós queremos fazer os trabalhos para, pronto,

para dar um bom trabalho aos professores que nos pedem. Só que, ao mesmo tempo, são todos ao mesmo tempo, nós não sabemos para que lado é que devemos nos virar. Depois é o descanso, que parece que a gente não temos, queremos ter, mas parece que estamos a perder tempo para fazer o trabalho. E depois, isto é uma confusão, e acho que, pronto, falo por mim, mas acho que é um dos meus problemas, de sendo, pronto, de sentir, que é gerir o tempo para cada coisa e ainda ter tempo pessoal, tempo para o descanso, tempo para a família. Acho que é uma coisa muito complicada, mesmo assim, no modo geral, para toda a gente. Isto é mesmo muito interessante para toda a gente, mas a boa notícia, Catarina, é que isso aprende-se. Não é uma coisa que "ai meu Deus, isto para mim é muito difícil, eu não posso fazer nada sobre isso". Não, não, não, pode, pode, e pode treinar, e pode ter ajuda nisso. E há de haver umas fases em que corre melhor, e outras em que corre pior, mas depois há lições que a gente aprende e já sabe: "Ai não, não, não, este erro nunca mais, volto a fazer". Portanto, está tudo bem.

Por exemplo, uma coisa que nos, deixe-me dar, é muito concreto, mas não leve a mal. Por exemplo, estamos aqui a conversar à hora e meia, faz de conta que a Catarina me tinha dado as perguntas antes, eu se calhar tinha sido mais objetiva, não é? Ou seja, estou-me também a deixar a liberdade de pensar alto, refletir. O problema é que isto custa-nos tempo, não sei se me estou a explicar. Ou seja, uma estratégia para podermos ser mais efetivos, faz de conta que a Catarina decidia que isto não podia demorar mais do que uma hora, não sei, porque ao meio-dia e um quarto tinha que estar a fazer outra tarefa, e já tinha que ter entrevistas. A Janete despachada, ok, então como é que eu posso tentar que isto seja o mais objetivo possível, não é? Podia ter sido uma estratégia. Sim, sim, acho difícil, acho difícil. Eu, por acaso, não tinha nada definido, mas antes de almoçarmos, se calhar, já não conseguimos fazer mais nada, porque, pronto, entretanto, o nosso corpo diz: está na hora de parar e de comer, não é? Porque já é meio-dia e meia, porque não é nada. Mas se calhar tínhamos aqui este intervalo de tempo, não é? Que devia ter dado, não sei, estou a inventar, duas tarefas, e só deu para uma. Ok, então quando é que é o meu próximo bocadinho de tempo, onde é que eu posso pôr isto sem deixar de almoçar, por exemplo? Não é que é uma coisa básica? Exato, pois é, a tal fatia da pizza que tem que encaixar todos os bocadinhos.

**2. Tem exemplos de iniciativas que ajudem os docentes, logo desde a formação inicial, a promover essa consciencialização? E que potencial vê na utilização de entrevistas com tarefas com crianças nestes contextos educativos?**

Então, na formação inicial, é esta ideia também, sempre de experimentar. Portanto, novamente, é a mesma: o modelo é sempre o mesmo, mudam as idades, que é, precisamos de ter docentes, professores de ensino superior, conscientes destes processos para os promover nos seus alunos. E é um domínio para depois eles também poderem conhecer-se a si próprios e traduzirem isto para as suas práticas. Às vezes, até é mais fácil nós traduzirmos isto para as nossas práticas e não somos assim tão bons a tomar conta de nós e da nossa autorregulação, isso é verdade. Mas a ideia é sempre a mesma, portanto, até precisamos de trabalhar ao nível dos investigadores e dos docentes. É sempre esta lógica de experimentar. E isto traduz em como é que são as aulas: se eu quiser dar uma aula meramente expositiva, acho muito difícil promover autorregulação nessa aula. Portanto, eu tenho que pensar as minhas aulas também da formação inicial no sentido promotor. Mas depois, há dias em que eu preciso dizer: olhem meus amigos, para promoverem o planeamento nos vossos futuros alunos, é preciso fazer assim, assim, assim, assim. E aqui estamos a instruir práticas, a entrevista com tarefa. Ela, enfim, também sou muito suspeita, ela tem muito potencial, não só para as crianças, mas também com adultos, trabalhando com idades mais crescidas, mais velhas, e adultos. As nossas capacidades de reflexão e de ir buscar exemplos, estão mais exercitadas.

Os meninos, os meninos pequeninos realmente têm muita dificuldade em reportar-se a momentos anteriores, por um lado, porque, às vezes, nunca tiveram numa experiência daquelas. Portanto, eu peço para eles reportarem às últimas férias, mas se calhar eles costumam estar de férias na casa habitual, então não sabem o que é ir de férias. O tempo de vida deles ainda não foi suficiente para terem muitas experiências para que se possam reportar a isso. E depois, mesmo estes processos de procurar aqui nas minhas caixinhas, tu estás-me a pedir para eu pensar nas férias, como é que isso se faz, ainda não estamos, do ponto de vista do desenvolvimento, oleados o suficiente para isso. E a entrevista com a tarefa, o que me presta sobretudo é um contexto: claro, tu tens isto para fazer, tens isto para resolver, e para fazer isto, como é que tu fazes? Claro que, se eu quero avaliar e uso a entrevista com a tarefa para avaliar os processos autorregulatórios, e uso, por exemplo, primeiro, uma atividade de construção de blocos,

como estávamos a falar há pouco, se calhar eu não estou a ver coisas ligadas à motricidade, então preciso de outro momento para fazer um processo semelhante com outro tipo de atividade. Mas a ideia, sempre muito concreta, é que aqueles processos, aquelas estratégias que eu consigo avaliar e observar na criança acontecer, são sobre tarefas daquela “família”, entre aspas. E isto, sempre também com o objetivo de me informar: então, como é que amanhã, na próxima semana, eu posso ir adequando as minhas práticas e dando-lhes tais oportunidades para que esta criança chegue onde ainda não está a chegar.

Isso até pode ser, ele tem que fazer uma roda ou um círculo que começa e acaba no mesmo sítio onde começou. Pode ser uma questão de pega do objeto, riscador, mas, se, portanto, sem ser na entrevista, se eu só vi o produto final, disse “Manel, faz aqui um círculo”, eu só olho para o produto final e ele está tudo torto, mas eu não sei o que é que aconteceu no durante. Então, a entrevista com a tarefa permite-me, por exemplo, isto: vou dar um exemplo muito concreto. Eu vivia como é que ele pegou no material, eu vi por onde é que ele começou, que tipo de material é que ele usou. Se há meninos, por exemplo, que, quando estão a arriscar ou a desenhar, põem a língua de fora, não é? Quase como, e nós sabemos que isso normalmente é sinal de esforço, então provavelmente é uma coisa que é difícil para ele. Ok, então, como é que eu vou preparar as atividades da próxima semana para que ele tenha mais oportunidades para treinar, ou para que eu vá lá mostrar-lhe, não é? Pegar-lhe no lápis e dizer: “olha, experimenta pegar assim”. Aí, por exemplo, se calhar é, muitos andaimes, é isso que está a acontecer, para que, daqui a duas ou três semanas, ele já só precise de um andaime porque já conseguiu ultrapassar aquela dificuldade. Portanto, a entrevista com a tarefa permite-nos sobretudo identificar pontos fortes e fracos, áreas que já estão desenvolvidas e áreas que precisam de ser desenvolvidas. É muito útil também nesse processo.

## **F. Validação da entrevista:**

### **1. Há algo mais que considere importante sobre o assunto, mas que não tenha sido mencionado durante a entrevista?**

Eu penso que não fomos passando, acho que fizemos justo à ideia da complexidade, porque fomos vendo várias vertentes do construto da regulação da aprendizagem e de como é que ele se aplica, como é que ele se pratica, como é que ele se conhece, e até repetimos várias informações. Portanto, se calhar é porque essas são as mais importantes, não sei, depois na sua análise de conteúdo.

## Anexo IX- Consentimento Informado

### CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Mestrado Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, pretende-se desenvolver uma pesquisa, tendo como tema a “A autorregulação da aprendizagem” Os objetivos específicos são:

- Compreender o contributo da utilização da *checklist* CHILD (Piscalho, 2021) na observação e reflexão sobre a prática pedagógica, visando a identificação das competências autorregulatórias das crianças.
- Explorar as perspetivas das crianças sobre o seu processo de autorregulação da aprendizagem, tendo por base a entrevista com tarefa.
- Explorar as competências autorregulatórias das crianças no jardim de infância e no 1.º ciclo do Ensino Básico, com o intuito de compreender como promovê-las efetivamente na prática educativa.

A pesquisa “A autorregulação da aprendizagem” é realizada sob orientação da Prof. Dra. Isabel Piscalho, e desenvolvido pela investigadora Catarina Lopes.

#### **O/A participante abaixo-assinado/a:**

- a) Tem conhecimento de quais são os objetivos do projeto;
- b) Teve oportunidade de esclarecer as questões que quis colocar;
- c) Sabe que nem a sua identificação, nem a identificação dos técnicos, nem a identificação dos demais elementos do agregado familiar serão divulgados pela equipa de investigação (os dados são confidenciais) e sempre que necessário será utilizada a ocultação de identidade;
- d) Sabe que pode solicitar uma síntese dos resultados obtidos deixando o seu endereço de email às técnicas supramencionadas;
- e) Mantém a confidencialidade quanto à presente investigação até receber a síntese dos resultados obtidos.

#### **A investigadora compromete-se a:**

- a) Garantir ao participante o carácter voluntário da participação no presente estudo;
- b) Prestar os esclarecimentos solicitados;
- c) Utilizar parcimoniosamente o tempo disponibilizado pela participante;
- d) Assegurar a confidencialidade dos dados recolhidos;
- e) Utilizar os resultados da investigação apenas para fins de trabalhos académicos e respetivas publicações;
- f) Apresentar os resultados de forma a ocultar a identidade dos participantes;
- g) Eliminar da base de dados, constituída pela totalidade dos dados, qualquer elemento identificador dos participantes.
- h) Conduzir a investigação de acordo com a conduta ética e profissional do Professor.

**Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar  
na pesquisa apresentada.**

Assinatura

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_/\_\_\_\_/2025

Assinado por: **Janete Pereira da Silva Moreira**  
Num. de identificação: 13234401  
Data: 2025.05.28 10:20:57+01'00'