

PROMOVER COMPETÊNCIAS AUTORREGULATÓRIAS DA APRENDIZAGEM NAS CRIANÇAS DOS 5 AOS 7 ANOS – PERSPETIVAS DE INVESTIGADORES E DOCENTES

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Ana Margarida Veiga Simão

Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa
amsimao@psicologia.ulisboa.pt

Resumo

Promover precocemente competências de autorregulação da aprendizagem com vista ao desenvolvimento da autonomia é considerado fundamental no processo escolar e de formação ao longo da vida. Neste artigo, apresentam-se alguns fundamentos teóricos e perspetivas de 23 investigadores (psicologia da educação e/ou educação na área do desenvolvimento curricular), 5 educadores de infância e 7 professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre as abordagens educativas necessárias ao desenvolvimento de competências autorregulatórias nas crianças, em contexto da educação pré-escolar e do ensino básico. Serão apresentadas perspetivas dos entrevistados sobre: possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, o papel dos docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, as práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária e de que forma pode ser desenvolvida nos docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos. A utilização de instrumentos de apoio à prática pedagógica, parece ser a forma eleita pelos participantes do estudo como promotora de competências autorregulatórias junto de crianças em fase de transição escolar.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem; Educação pré-escolar; Ensino básico; Continuidade educativa; Desenvolvimento profissional.



Abstract

Promoting early learning of self-regulation skills for the development of autonomy is considered a fundamental process in school and training throughout life. In this article, we present the theoretical foundations and perspectives of 21 researchers (educational psychology and/or education in the curriculum development area), 5 early childhood educators and 7 teachers of primary education on educational approaches needed to develop self-regulatory competencies in children in pre-school and primary school. Perspectives of interviewees are presented regarding the possibilities of promoting self-regulation of learning in children from 5 to 7 years of age, the role of teachers in promoting self-regulatory skills for learning, the best educational practices for developing those skills and how an awareness to promote self-regulatory skills in children can be developed in teachers. The use of instruments to support the pedagogical practice seems to be elected by the study participants as a promoter of self-regulatory competencies in children transitioning from preschool to primary education. Implications and suggestions for future research are discussed.

Keywords: Self-regulated learning; Preschool education; Basic education; Continuing education; Professional development.

Introdução

Cada vez mais o aluno desempenha um papel importante no seu processo de aprendizagem. Os docentes deverão, assim, desde os anos iniciais de escolaridade, criar oportunidades e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos processos de autorregulação, com vista a estimular e promover nos alunos as competências que lhes permitam ter um papel ativo e construtivo nos processos e produtos autonomizantes de aprendizagem (Lopes da Silva, Duarte, Sá & Veiga Simão, 2004).

A aprendizagem autorregulada reveste-se de grande acuidade e atualidade, sendo um dos eixos primordiais da prática educativa e tema central de investigação da psicologia educacional (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2005). Esta demonstra ter um grande impacto no sucesso escolar dos alunos, bem como no êxito em qualquer contexto de vida.



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).

Alguns autores propõem que as crianças mais pequenas apresentam limitações na articulação entre os seus processos cognitivos e metacognitivos, requisitos essenciais para a assunção do controlo do seu comportamento e da realização de tarefas de complexidade estrutural elevada (Boekarts & Corno, 2005; Kreutzer, Leonard & Flavell, 1975; Veenham, Bham & Afflerbach, 2006). Por outro lado, Bronson (2000) e Bennett (2001) sugerem que a partir do nível de educação pré-escolar as crianças já estão aptas a desenvolver uma autorregulação interna e voluntária. Por conseguinte, a autorregulação da aprendizagem pode e deve ser promovida em idades precoces, uma vez que esta é uma fase crucial em que as competências de aprendizagem ainda não se encontram cristalizadas, facilitando o seu desenvolvimento (Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008; Fernandes & Veiga Simão, 2007; Harvey & Chickie-Wolfe, 2007; Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz, & Buchbinder, 2008; Rosário, Pérez & González-Pienda, 2007a; Whitebread, Coltman, Pasternak, Sangster, Grau, Bingham, Almeqdad & Demetriou, 2009).

Neste estudo começamos por enquadrar o conceito de autorregulação da aprendizagem, mais especificamente, em crianças dos 5 aos 7 anos de idade, para de seguida apresentarmos alguns resultados obtidos através de entrevistas semidiretivas sobre concepções e práticas de docentes e investigadores sobre as abordagens educativas necessárias ao desenvolvimento de competências autorregulatórias nas crianças que se encontram em fase de transição da educação pré-escolar para o ensino básico, assegurando a continuidade educativa. Terminamos com algumas considerações finais sobre a formação e construção do conhecimento/desenvolvimento profissional de educadores e professores, com vista à promoção da autonomia dos alunos, através de processos de apoio/regulação do ensino e da aprendizagem e de uma prática pedagógica reflexiva, analisando a necessidade de articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico.



Promover a Autorregulação da Aprendizagem em Crianças (5-7 Anos)

Quando nos reportamos à aprendizagem autorregulada, esta concretiza-se na medida em que os alunos enfrentam os problemas, aplicam as estratégias, monitorizam a sua realização e interpretam os resultados dos seus esforços de uma forma autónoma e centrada na tarefa (Schunk & Zimmerman, 2011).

A importância do desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem é comprovada pela literatura, indicando a existência de benefícios na aprendizagem, bem como de resultados de sucesso escolar e académico (Cleary & Zimmerman, 2004).

Segundo Zimmerman (1989), a autorregulação é um processo dinâmico e aberto que implica a participação dos intervenientes ativamente na sua aprendizagem. A auto-regulação da aprendizagem apela para um conjunto de dimensões metacognitivas, motivacionais, volitivas e comportamentais em interação constante com o contexto educativo que atuam diretamente no ato de aprender, determinando o grau em que é exercida a aplicação dos processos de aprendizagem antes, durante e após a aquisição e consolidação dos conhecimentos e das competências escolares (Veiga Simão, Lopes da Silva & Sá, 2007). Ou seja, a aprendizagem autorregulada diz respeito a processos onde os intervenientes ativam e mantêm por eles próprios as cognições, emoções e comportamentos que são, de forma sistemática, orientados para atingir objetivos

O processo de autorregulação da aprendizagem pressupõe que o indivíduo se conheça enquanto aprendiz e que avalie as exigências de cada tarefa, para que possa mobilizar os conhecimentos necessários para a sua realização, de um modo flexível e ativo. Para tal, o indivíduo precisa de desenvolver mecanismos de regulação do próprio processo de aprendizagem. Deste modo, torna-se cada vez mais independente face ao docente, permitindo uma aprendizagem autodirigida (Donovan, Bransford & Pellegrino, 1999).

A autorregulação processa-se através de diferentes fases e faz apelo a diferentes processos psicológicos. Segundo Lopes da Silva e col. (2004), a procura intencional do conhecimento, caracterizada pela gestão estratégica dos percursos e dos recursos, denomina-se aprendizagem autorregulada, definida como um processo ativo, dinâmico e temporal onde os sujeitos determinam os objetivos que conduzem a sua aprendizagem, através da monitorização, do controlo e da regulação do seu



comportamento, perseguindo a sua meta.

Zimmerman (1989) afirma que o conceito autorregulação é constituído por elementos essenciais da aprendizagem, como sendo, a ação, a motivação intrínseca e a autonomia no trabalho. Um indivíduo que apresente uma aprendizagem autorregulada possui competências para aprender eficazmente, tanto no contexto escolar, como, mais tarde, na sua vida, sendo detentor da competência chave para iniciar e manter a aprendizagem/formação contínua (Dignath et al., 2008).

Por isso mesmo, é importante a promoção precoce de competências de autorregulação para que o aluno aceite ter um papel ativo e autónomo na sua própria aprendizagem ao longo da vida. De acordo com Rosário e Almeida (2005):

“a aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida” (p. 144).

Dickinson (1995, p. 167) descreve autonomia “(...) tanto como uma atitude em relação à aprendizagem como uma capacidade para aprender de forma independente.”. Esta autodiretividade resulta de um processo individual de autorregulação em que os alunos autónomos são aqueles que têm a capacidade de assumir a responsabilidade e o controle sobre o próprio processo de aprendizagem, ou seja: compreendem o propósito dos seus programas; conseguem identificar, formular ou mudar os seus próprios objetivos para se adequarem às suas necessidades e interesses; tomam iniciativa para planear e executar as atividades; são capazes de usar estratégias adequadas; monitorizam o processo de aquisição, revêm a sua aprendizagem e avaliam a sua eficácia (Holec, 1985; Little, 1991; Wang & Peeverly, 1986).

A lógica da autorregulação reforça a tónica processual do aprender a aprender. De acordo com Biggs (1991), deve ajudar-se os alunos a desenvolverem as conceções, as estratégias e as motivações que possam conduzir a uma autonomia progressiva no sentido da existência de uma aprendizagem autorregulada. Deste modo, é fulcral criar momentos para que o aluno possa consciencializar-se, desde cedo, dos processos mentais e autorregulatórios, de forma a poder ser colmatada esta lacuna na aprendizagem dos alunos (Boruchovitch, 1999).



É importante referir que não se esgotando na preparação imediata da escolaridade obrigatória, é necessário que, quanto mais cedo melhor, sejam garantidas às crianças as condições de futuras aprendizagens com sucesso, assegurando um contacto com instrumentos que lhes serão úteis num processo de aprendizagem contínuo. No entanto, tem sido questionada a capacidade das crianças mais novas para autorregular a sua aprendizagem.

À medida que as crianças se desenvolvem, as suas competências reguladoras também se vão tornando mais sofisticadas (Blair & Diamond 2008; Kopp, 1982). A criança, precocemente, começa a alcançar uma compreensão mais estável do processo cognitivo e de si própria como agente na atividade cognitiva que lhe permite aprender a pensar, ou seja, apropriar o seu pensamento metacognitivo (Annevirta & Vauras, 2001).

De acordo com Bronson (2000), quando nos referimos à autorregulação da aprendizagem em crianças, associamos a processos complexos que envolvem competências cognitivas, emocionais e sociais, permitindo que as crianças respondam apropriadamente ao ambiente que as rodeia. Quando as crianças rotineiramente se autorregulam sem assistência do adulto, elas internalizaram a autorregulação.

Embora o comportamento das crianças seja regulado por vários processos que operam fora da sua consciência, investigadores descobriram intencionalidade de autorregulação da aprendizagem por parte das crianças e que esta determina o sucesso escolar (Zimmerman, 1994). As crianças mais pequenas, de facto, conseguem regular o seu envolvimento no processo de aprendizagem e são capazes de regular a sua aprendizagem através da análise da tarefa e posterior adoção de estratégias para se defrontar com a mesma (Costa, 2006; Newman, 2003; Perry, 1998; Perry, VandeKamp, Mercer & Nordby, 2002; Rosário et al., 2007a; Rosário, Costa, Mourão, Chaleta, Grácio, Núñez & González-Pienda, 2007b; Turner, 1995).

Dignath e col. (2008) consideram que há evidência empírica que demonstra que as crianças em contexto da educação pré-escolar conseguem autorregular a sua aprendizagem. Os autores indicam, ainda, que mesmo as crianças mais novas podem desenvolver eficientemente a suas competências de autorregulação. Estes resultados são similares aos apontados por Hattie, Biggs, e Purdie (1996) que declaram que os estudantes mais novos beneficiam mais da intervenção em competências de estudo do que estudantes mais velhos e mesmo adultos. No entanto, há diferenças na forma como se apresentam os efeitos da intervenção: os alunos mais novos mostram efeitos



mais elevados em aspetos motivacionais.

Os resultados são justificados pelo facto das crianças mais novas, quando chegam à escola, estarem motivadas para aprender, motivação essa que tende a decrescer à medida que progride na escolaridade. As crianças mais novas obtêm resultados mais salientes em relação ao uso de estratégias do que estudantes nos anos mais avançados. Os autores explicam esta evidência pelo facto de os estudantes mais velhos possuírem já um repertório de estratégias mais difícil de modificar, enquanto que os mais novos estão mais abertos a adquirir novas estratégias.

Whitebread (2006) numa investigação realizada, concluiu que as crianças entre os 3 e os 7 anos demonstraram capacidade para planear, monitorizar o seu pensamento e aplicar as estratégias mais adequadas à resolução de problemas. Berkowitz (1982) afirmava que entre os 5 e os 7 anos de idade ocorre um forte incremento na autorregulação da criança, verificando-se um claro desenvolvimento do seu funcionamento mental em que esta se revela mais responsável e mais consciente das suas ações e dos seus pensamentos.

O ensino do processo de autorregulação da aprendizagem nestas idades facilita e motiva a aprendizagem autónoma das crianças e, por isso, é exequível ensinar e intencionalizar as três fases do processo autorregulatório com crianças de 5 anos de idade, isto é, promover a autonomia e autorregulação da aprendizagem desde a educação pré-escolar (Boekaerts & Corno, 2005; Costa, 2006; Dignath et al., 2008; Newman, 2003; Perry, 1998; Turner, 1995).

Outros estudos corroboram a ideia, de que as crianças são capazes de distinguir concetualmente as fases do processo autorregulatório e de as utilizar numa atividade em sala de aula, reforçando a evidência da transversalidade dos processos de autorregulação e a urgência da sua promoção propositada no contexto educativo (Coelho, 2008; Fernandes, 2009; Rosário, et al., 2007a). Desta forma, é possível envolver a criança na planificação, projetando o que vai fazer; na execução, monitorizando a tarefa; e na avaliação, tomando consciência do que foi realizado e das eventuais discrepâncias face ao projetado, sendo um requisito essencial ao desenvolvimento do processo educativo e suporte da aprendizagem no contexto escolar, desde o jardim de infância.

As crianças, dada a oportunidade, a partir do pré-escolar já estão aptas a desenvolver uma autorregulação interna e voluntária (Bennett, 2001, Bronson, 2000, Whitebread et al., 2009). Mesmo prematuramente, elas começam a ser conscientes da



sua própria aprendizagem, para serem capazes de organizar a sua abordagem às atividades de aprendizagem autónoma. O desenvolvimento dessas competências autorregulatórias e de habilidades metacognitivas tem se mostrado revelador para uma criança se tornar um “bom aluno” (Bryce & Whitebread, 2012).

Cabe à escola propiciar à criança um conjunto de condições necessárias ao seu processo de aprendizagem, não substituindo, naturalmente, o aluno nessa mesma aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2004).

A autorregulação da aprendizagem desenvolve-se gradualmente, por isso, é importante que os adultos tenham expectativas de desenvolvimento apropriadas ao comportamento das crianças. Vygotsky relaciona estas expectativas à zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (John-Steiner & Mahn, 1996). É importante criar oportunidades ricas e desafios diversificados – tentando corresponder às necessidades e interesses e gerando novas curiosidades – que influenciem o desenvolvimento da autonomia e independência e levem as crianças a atingir todas as suas potencialidades.

Os resultados de diversos estudos sugerem que no jardim de infância e no 1.º ciclo do ensino básico, se pode promover a aprendizagem autorregulada, por exemplo, através de ambientes de aprendizagem com materiais interessantes e desafiadores que permitam que as crianças explorem e pratiquem as aprendizagens efetuadas, jogos educativos, narração de histórias apelativas ou da visualização de vídeos onde podem observar os comportamentos autorregulados de outras crianças seus pares e, sobretudo, a elaboração de perguntas que estimulem o pensamento divergente (Costa, 2006; Hwang & Gorrel, 2001; McGuinness, 2005; Perry, 1998; Perry, Phillips & Dowler, 2004; Rosário, Barbosa, Nuñez & Gonzalez-Pienda, 2005; Whitebread, Anderson, Coltman, Page, Pasternak & Mehta, 2005).

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

Nesta faixa etária, há ainda que reforçar o papel da linguagem e do jogo, com



funções pragmáticas ou reguladoras, e esclarecer o papel que desempenham no desenvolvimento da criança.

Luria (1986), retomando a concepção de Vygotsky, defende que a organização do ato voluntário da criança fundamenta-se no seu desenvolvimento linguístico, tem origem social e é mediada pela linguagem. Para Vygotsky, a criança nasce sempre numa sociedade cultural e o seu desenvolvimento é, sobretudo, orientado pela internalização de signos e símbolos culturais: não há nada na mente da criança que não seja afectado por essa cultura. É, por isso, necessário identificar sob que condições se internalizam os instrumentos culturais de modo a tornarem-se instrumentos psicológicos que a criança pode usar na sua atividade, um processo que também leva ao domínio do comportamento, isto é, ao desenvolvimento da auto-regulação. A aprendizagem do padrão de respostas autorreguladas depende dos educadores. A linguagem, para além da função emotiva e comunicativa, apresenta também uma função planeadora, “habilitando as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planear a solução para um problema antes da sua execução e controlar o próprio comportamento” (Vygotsky, 2003, p.38).

A par da linguagem, Vygotsky defende que o jogo é insubstituível para o desenvolvimento da imaginação, das competências sociais e comunicativas, da autonomia e como motivação para a aprendizagem escolar porque ajuda a criança a desenvolver competências para autorregular o seu comportamento físico, social e cognitivo, isto é, a realizar esses comportamentos seguindo regras externas ou interiorizadas, em vez de agir por impulso (Yudina, 2009). As crianças que não conseguem prestar atenção ou seguir orientações, bem como as que não são capazes de controlar as emoções têm, normalmente, dificuldade em dominar conteúdos escolares. Contrariamente à noção típica de jogo do adulto, como um tempo em que as crianças são livres para se apropriarem do que lhes interessar, Vygotsky considerou o jogo como uma atividade que coloca as maiores restrições nas ações da criança, obrigando-a, deste modo, mais do que qualquer outra, a exercer uma autorregulação (Bodrova & Leong, 2009).

Igualmente Epstein (2003) menciona que a capacidade das crianças autorregularem a sua aprendizagem é incrementada quando são incluídos períodos de reflexão nas atividades curriculares e quando os professores promovem o pensamento das crianças através do questionamento. Quando lhes são dadas oportunidades de



escolha e, posteriormente, de assumirem as consequências das suas escolhas, é mais fácil que aprendam a dirigir as suas atividades eficazmente e que sejam mais responsáveis, incrementando os seus níveis de autonomia e de autorregulação (Whitebread et al., 2005).

Por estes motivos, e a partir destes dados, em vez de perguntarmos, por exemplo, se uma criança de 5 anos de idade é capaz de autorregular a sua aprendizagem e de entender os processos associados, deveríamos perguntar em que grau essa criança pode operacionalizar as competências autorregulatórias e exercitar paulatinamente a sua utilização autónoma. Em seguida, deve equacionar-se a possibilidade de as promover com intencionalidade, recorrendo à modelação, ao treino explícito de estratégias e à experienciação de oportunidades de aprendizagem assistida e independente, como forma de introduzir uma aprendizagem mais significativa e contribuir para um melhor desenvolvimento do controlo e da escolha relativamente ao domínio da aprendizagem (Costa, 2006; McGuinness, 2005; Rosário et al., 2007b; Rosário, Mourão, Salgado, Rodrigues, Silva, Marques, Amorim, Machado, Núñez, Pienda-González & Hernández-Pina, 2006; Turner, 1995; Whitebread et al., 2009; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

As competências relacionadas com a autonomia e com o aprender a aprender parecem pertencer ao topo da hierarquia daquelas que indicam que a criança poderá integrar com sucesso o ensino obrigatório (Griebel & Niesel, 2003). Destacam-se, ainda, as competências sociais de cooperação, a autoconfiança, a capacidade de autocontrolo e a capacidade de resiliência (Vasconcelos, 2008).

Podemos sugerir que a maior vantagem da promoção da autonomia e do desenvolvimento das estratégias autorregulatórias em idades tão precoces da aprendizagem escolar, onde as crianças vivenciam anos cruciais, prende-se com a maior facilidade na modificação da sua aprendizagem e das suas crenças de autoeficácia, o que dificilmente acontece nos estudantes que já desenvolveram estilos e comportamentos de aprendizagem desadequados (Dignath et al., 2008). A intervenção deverá ser contextualizada, apresentando, assim, melhores resultados, uma vez que se torna mais fácil e exequível a aplicação no próprio ambiente de aprendizagem, oferecendo oportunidades às crianças de aplicar e praticar as novas aquisições de estratégias, autonomamente, conduzindo-as a um maior compromisso com a tarefa e, conseqüentemente, tornando-as detentoras de formas de aprendizagem mais efetivas, para uma maior autoeficácia e sucesso escolar (Perry &



VandeKamp, 2000).

Método

A pertinência do estudo

Sendo nosso objetivo estudar estratégias de suporte que proporcionem oportunidades efetivas e essenciais ao desenvolvimento de competências de autorregulação nas crianças dos 5 aos 7 anos, pareceu-nos necessário analisar as perspetivas¹ de investigadores, educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Mais concretamente, nortearam este estudo as seguintes questões 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 dos docentes 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.

Definimos, assim, os seguintes objetivos:

1. Analisar o discurso dos educadores, professores e investigadores 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

¹ Segundo Coulon (1993), as perspetivas constituem um conjunto de ideias e de ações coordenadas que uma pessoa utiliza para resolver um problema numa situação determinada, assim, um conjunto de perspetivas partilhadas por um determinado grupo constituirá a cultura desse grupo.

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 e professores podem criar oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças mais pequenas.

A metodologia utilizada neste estudo foi de natureza qualitativa, já que se dirige “à compreensão e descrição dos fenómenos globalmente considerados” (Almeida & Freire, 2000, p. 28) e permite apreender a riqueza e a especificidade do tema em estudo e compreender as perspetivas dos participantes da investigação com a sua própria visão dos factos e o contexto em que se movem, privilegiando a interpretação das suas próprias experiências.

Participantes

Quanto aos participantes deste estudo, segundo Veiga Simão (2002, 2006), delineámos consultar os principais intervenientes do contexto educativo e escutar o seu testemunho, esta consulta fornecerá informações claras ao investigador para se posicionar face à problemática do processo de ensino e aprendizagem.

Partindo da ideia que “(...) a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado & Ferreira, 2013, p. 207), entrevistaram-se 23 investigadores (internacionais e nacionais) nas seguintes áreas: educação pré-escolar (6 entrevistados), 1.º ciclo do ensino básico (7 entrevistados) e autonomia e/ou auto-regulação da aprendizagem (10 entrevistados). Foram, ainda, entrevistados 5 educadores de infância e 7 professores do 1º ciclo do ensino básico, com mais de 15 anos de experiência profissional, sendo docentes cooperantes/supervisores pedagógicos na iniciação à prática profissional de estagiários, no âmbito da formação dos profissionais do ensino da educação básica.

Técnica de recolha e análise dos dados

Optou-se pela entrevista semiestruturada (ou semidiretiva), que é um dos



“principais instrumentos de pesquisa qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (Amado & Ferreira, 2013, p. 209). Esta técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que precisam de ser exploradas em maior detalhe (Kreuger, 1988), pois permite-nos encontrar respostas a questões relacionadas com concepções, intenções e valores (Bogdan & Biklen, 1994), principalmente, quando “(...) o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não encontra na documentação disponível ou tendo-a encontrado, seja necessário comprová-la.” (Carmo & Ferreira, 1998, p.128).

Esta metodologia de investigação é entendida como um “método de recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biken, 1994, p. 134). Segundo Estrela (1986, p. 354), a recolha de dados de opinião permitem

“não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo. Isto é, se, por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo”.

Deste modo para compreender as perspetivas da realidade da outra pessoa, melhor que podemos fazer-lhe é “perguntar-lhe (...) de tal forma que possam falar-nos com as suas palavras e num nível de profundidade que persiga o rico contexto que é a essência dos significados” (Jones, 1985, p. 46).

Foram, ainda, realizados dois Grupos Focais (*Focus Groups*): o primeiro grupo de discussão envolveu 3 educadoras de infância e 3 professores e, o segundo grupo, envolveu 2 educadoras de infância e 4 professores. Esta técnica “consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em ‘foco’ (...) é no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas” (Amado

& Ferreira, 2013, pp. 225-226). O grupo focal capta uma multiplicidade de perspetivas e de processos emocionais no interior de um grupo (Gibbs, 1997).

A partir da literatura, optámos por construir um guião que nos permitisse flexibilidade em que o assunto de que se parte está fixado, mas os diversos temas são introduzidos em função do desenvolvimento e se não forem abordados espontaneamente pelo entrevistado, permitindo uma clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes.

Foi feita a planificação da recolha dos dados de acordo com: construção do guião, registo áudio e transcrição. O esquema que utilizámos (Estrela, 1986) para a elaboração do guião – comum a todos os entrevistados e participantes dos *Grupos Focais* – foi o seguinte: formulação do tema; definição dos objetivos gerais e específicos e previsão de estratégias de concretização. Os objetivos foram organizados, essencialmente, em dois domínios: autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos (perspetivas teóricas e implicações psicoeducacionais); o papel do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico na promoção dessas competências.

A recolha dos dados foi realizada no ano de 2011 e todos os entrevistados possibilitaram a áudio-gravação, que teve a duração aproximada de uma hora. Posteriormente, procedeu-se à transcrição do seu material verbal e à análise de conteúdo (Bardin, 1977). Transcrever uma entrevista implicou fazer recortes e implicou estabelecer regras e critérios para a transcrição, para escolher a categoria que convém melhor a cada uma (Manzini, 2006). Os dados que podem ser analisados são inúmeros e o produto verbal transcrito é um dos possíveis recortes desses dados.

Para a análise dos dados recorreu-se a procedimentos essencialmente dedutivos, de acordo com o “método de caixas”, mas comportando elementos de indução mediante a emergência de novas categorias, a partir do discurso dos participantes (Bardin, 1977). As categorias de análise de dados de tipo indutivo foram organizadas e definidas, de acordo com pressupostos teóricos concretos (Wells & Matthews, 2001). Na análise contou-se com 3 analistas (juizes de categorização): as autoras do artigo e uma investigadora com formação em psicologia.

Utilizámos, também, o programa informático de análise qualitativa de dados *MAXqda*. O *software* informático *MAXqda* foi, nesta pesquisa, um recurso e auxílio à análise de conteúdo, que permitiu sistematizar e acondicionar toda a informação proveniente das entrevistas semiestruturadas, fundamentais a uma base de pesquisa



qualitativa adaptada aos fundamentos e objetivos da investigação, cujo resultado se reflete na análise dos dados que de seguida apresentamos.

Perspetivas de Investigadores e Docentes sobre a Autorregulação da Aprendizagem nas Crianças dos 5 aos 7 Anos: Apresentação e Discussão dos Dados Recolhidos

Apresentamos seguidamente a confrontação dos dados recolhidos através das entrevistas aos educadores de infância, professores e investigadores, com o objetivo de analisar as suas semelhanças e divergências.

Identificaram-se quatro temas:

Tema 1 – “Possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos”

Tema 2 – “Papel dos docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos”

Tema 3 – “Práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária”

Tema 4 – “De que forma pode ser desenvolvida nos docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos”

Promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos

Quando questionados sobre as possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, emergem três aspetos a serem refletidos: o conhecimento metacognitivo/cognitivo, as fases da autorregulação da aprendizagem e a consciência da própria perspectiva e dos outros (Tabela 1).

Foram, sobretudo, os investigadores das várias áreas a referir o **conhecimento metacognitivo**, mais especificamente “pensar como se aprende”, “as crianças já conseguem pensar por si próprias, de analisar, de tomar decisões, de resolver problemas” (investigador 12). Entre outras afirmações, referiram:

“Nestas idades a metacognição advém da prática de determinadas ações que a criança realiza, determinados comportamentos que a criança realiza, portanto

nós estamos sempre a ver a partir dos comportamentos que a criança executa, não através das reflexões que ela faz, porque obviamente ao nível do estado de desenvolvimento em que se encontra não é suposto que ela faça esse tipo de reflexões” (investigador 2).

Tabela 1 – Possibilidades da promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos

Categoria	Investigadores			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1º ciclo)	Educadores de infância	Professores do 1º CEB
Conhecimento metacognitivo					
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Pensar como se aprende	3	2	5	1	
Auto(verbalização)	2	3	3	1	1
Fases da autorregulação da aprendizagem					
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Antevisão/Planeamento estratégico	3	3	1		
Controlo volitivo/Execução	4	1	3		
Avaliação/Reflexão	4	2	3		
Consciência da própria perspetiva e dos outros					
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Capacidade de interagir	2	2	2	1	1
Capacidade de construção permanente	2		1		1
Independência	1	1	2	2	3
Auto-organização	1	1	2	1	
Espírito crítico	1	1	1		
Competências pessoais	4	1	2		
Autonomia	4	6	6		6
Autoconsciência	4	4			

A metacognição diz respeito à capacidade que os seres humanos possuem de exercer um certo controle consciente sobre os próprios estados e processos mentais (Pozo, Monereo, & Castelló, 2004). Segundo Flavell (1971), a metacognição abrange o conhecimento sobre os objetos cognitivos, emoções e motivações, mas também abrange a monitorização do sistema cognitivo, ou seja, as ações de observação, avaliação e correção realizadas pelo aprendiz sobre os seus produtos cognitivos.

A “auto(verbalização)” surge também como promotora da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos, “...as crianças nesta idade ainda



exteriorizam muito através da linguagem (investigadora 2), por isso devem ser criadas “oportunidades de os miúdos explicarem, perceberem, compreenderem...” (investigador 22).

“Their self-monitoring is enhanced by verbal descriptions or comments on their own behavior (private speech: The practice of children talking aloud to themselves while engaged in a task)” (investigador 6)

“Já fui para aqui, já fui para ali, já fui para ali”, era o discurso que ela ia reproduzindo (investigador 15).

As **fases da autorregulação da aprendizagem** surge como categoria mencionada apenas pelos investigadores, que identificaram:

- a) a fase de antevisão e planeamento – “a partir dos 2 ou 3 anos eu acho que é possível as crianças começarem a dizer o que fizeram e a escolher o que vão fazer (investigador 13). Segundo Allal (1993) a criança irá transpor as representações que tem a respeito das suas capacidades, do seu autoconceito, para o objectivo a atingir, criando perspectivas mais ou menos optimistas de sucesso. É uma fase fortemente condicionada por aspectos motivacionais, onde a meta é delineada e um plano estratégico de trabalho é concebido;
- b) a fase de execução e controlo volitivo – Esta fase é caracterizada pela concretização do plano anteriormente delineado “in the phase of doing, (related to the action phase) age-based meta-cognitive strategies are of special significance for pre-school children” (investigador 6), “pre-schoolers are able to choose effective strategies and monitor their application” (investigador 7). Lopes da Silva e col. (2004) consideram esta fase extremamente complexa e exigente, onde a criança tem que gerir uma série de fatores, como o controlo da atenção, do esforço e das distrações externas (o chamado controlo volitivo), registar e autonomizar todo o percurso;
- c) a fase de avaliação e reflexão. Tal como o próprio nome refere, é a fase onde o aluno avalia globalmente o plano e a sua execução, averiguando se alcançou satisfatoriamente a meta ou, em caso contrário, avalia a hipótese de refazer o plano ou ainda de abandonar a meta estipulada (Allal, 1993). É uma fase fortemente influenciada por aspectos motivacionais, mas também pelas próprias capacidades volitivas do sujeito enquanto controladoras da

persistência (Lopes da Silva et al., 2004). “A partir dos 2 ou 3 anos eu acho que é possível as crianças começarem a dizer o que fizeram, a avaliarem...” (investigador 13) e são capazes de “refletir, analisar...” (investigador 18).

De salientar que nenhuma das fases supramencionadas foi referida pelos docentes, este processo foi perspectivado apenas pelos investigadores, que o conotam como dinâmico, pois não só se organiza a partir da antevisão e planeamento estratégico para a autorreflexão/avaliação passando pela realização e controlo volitivo, mas com a atualização, em cada uma das fases, da mesma dinâmica cíclica do processo, reforçando a lógica autorregulatória. Segundo uma entrevistada este processo é “uma espécie de faseamento clássico, no fundo: observação, identificação dos contornos dos problemas, ensaio das soluções, monitorização, avaliação... o esquema clássico da auto-regulação” (investigador 2).

A consciência de si e dos outros é essencial na autorregulação na medida que vai influenciar o processo de aprendizagem. Para os investigadores e docentes entrevistados, a aprendizagem autorregulada depende de: capacidade de interagir; capacidade de construção permanente; independência; auto-organização; espírito crítico; competências pessoais; autonomia e/ou falta desta; autoconsciência.

A subcategoria mais referida foi a “autonomia”, para que o aluno aceite ter um papel ativo na sua própria aprendizagem é importante a promoção precoce de competências de autonomia e a auto-regulação. De acordo com Rosário e Almeida (2005):

“a aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e selecção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida”. (p. 144).

Dickinson (1995, p. 167) descreve autonomia “tanto como uma atitude em relação à aprendizagem como uma capacidade para aprender de forma independente”. Autonomia, como definida por Paiva (2005), é um sistema sociocognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas, manifesta-se em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, e envolve: capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação. “Para sermos mais autónomos precisamos de ter essa



competência de auto-regulação” (investigador 15).

“Até nas crianças pequeninas a autonomia emerge muito naturalmente e está absolutamente interligada à questão da autorregulação, nesta medida em que esta torna o sistema de aprendizagem mais permeável, mais aberto e, portanto, mais dinâmico e mais autossuficiente digamos” (investigador 1).

“A autorregulação da aprendizagem surge também na sequência de uma criança que é capaz de aprender autonomamente e de estar socialmente autónoma, e depois a partir daí é capaz de organizar-se em termos de aprendizagem, e gerir e questionar-se sobre aquilo que a rodeia” (investigador 11).

Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: papel do docente

Quanto ao papel dos docentes (Tabela 2) na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos emergem a promoção de competências cognitivas/metacognitivas, motivacionais/volitivas/afetivas e do ambiente social. Foi também referido o processo autorregulatório, a transição escolar e condicionantes ao exercício do papel docente.



Tabela 2 – Papel dos docentes na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos

Categoria Ensinar competências autorregulatórias (cognitivas e metacognitivas)	Investigadores			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1º ciclo)	Educadores de infância	Professores do 1º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Pensar em voz alta (<i>think aloud</i>)	4				
Ensino explícito de estratégias	4		4		2
Promoção da utilização autónoma de estratégias (criar oportunidades)	4		3		3
Modelagem	2	1	1		
Categoria Promover as fases do processo autorregulatório	Investigadores			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1º ciclo)	Educadores de infância	Professores do 1º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Perceber o que já sabe	2	1	1		
Ajudar a fazer um plano	6	2	1	3	
Ajudar a mudar a estratégia	5		2		
Pensar sobre o que fez	5	3	4		1
Levar a criança a rever o trabalho, a corrigir	4		1		
Categoria Promover competências de regulação motivacionais/volitivas/afetivas	Investigadores			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1º ciclo)	Educadores de infância	Professores do 1º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Promover o controlo	3	1	2		
Motivar	3	2	2	1	1
Dar feedback		1	3		
Valorar a tarefa (utilidade, importância, esforço...)	1			1	
Categoria Promover competências de regulação do ambiente social	Investigadores			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1º ciclo)	Educadores de infância	Professores do 1º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Reflexão	5	4	4		
Verbalização	4	3	3		
Autoinstrução	1	1	2	1	
Questionamento	3	4	3		
Diálogos metacognitivos	4	3	4	1	
Processos de mediação de conflitos	2				
Categoria Apoiar a transição escolar/(des)continuidade educativa	Investigadores			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1º ciclo)	Educadores de infância	Professores do 1º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Articulação	4	2	5	1	2
Continuum que se desenvolve	3	4	6	3	1
Currículo numa lógica única	2	1	3	2	
Promoção da Autonomia	2	3	3	1	2
Intencionalidade educativa	3	4	4	2	2
Comunicação entre educadores e professores	1	3	2	2	2
Categoria Condicionantes ao exercício do papel docente (potencialidades/constrangimentos)	Investigadores			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1º ciclo)	Educadores de infância	Professores do 1º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Modelos educativos	3	4	1	3	3
Orientações curriculares	3	2	2	1	
Organização do ambiente educativo	3	5	3	3	1
Rotinas: segurança, (im)previsibilidade			1	1	1
Culturas institucionais	3	4	4	1	1
Diferenças (educação pré-escolar/1º CEB)	1	3	5	3	2



Os entrevistados, sobretudo os investigadores, referem que passa:

- a) pelo **ensino de competências autorregulatórias** (cognitivas e metacognitivas), mencionando: o “Pensar em voz alta” (*think aloud*), só referido pelos investigadores, que é uma técnica que se pode utilizar também com crianças em que se pede que “em certos momentos da sua atividade interativa, diga tudo o que está a pensar para levar por diante essa mesma atividade” (Amado & Veiga Simão, 2013). Sobretudo os investigadores, também mencionam o ensino explícito de estratégias; as fases que compõem a autorregulação da aprendizagem; a promoção da utilização autónoma de estratégias (criar oportunidades); a modelagem, entre outras.
- b) pela **promoção as fases do processo autorregulatório**, como podemos perceber através do relatos dos entrevistados:

“Então agora como é que tu recolhes os dados? Tens de organizar os dados que tens, andaste a perguntar às pessoas, andaste a ver, agora como é?” (investigador 17).

“...Mas tu estás a fazer assim porquê, pensa lá!” (investigador 18).

“Não sei onde é que eu pus a minha bola... Então ok, vamos lá ver, como é que tu podes descobrir onde é tu foste por a tua bola? Ah! Espera... eu há bocado antes de ir para o refeitório fui esconder a bola para não me a tirarem. E onde é que foste? Fui por aqui, fui por ali e pus dentro da gaveta. Ok, estás a ver, conseguiste descobrir onde foste pôr a bola. O que é que tu fizeste com a tua cabeça para isso acontecer?” (investigador 1).

- c) pela **promoção das competências motivacionais/volitivas/afetivas e competências de regulação do ambiente social**, em que é importante “a passagem do controlo externo para o controlo interno” (investigador 2), pois se “não houver um desejo de aprender e uma curiosidade por aprender, a autorregulação fica um pouco no vazio” (investigador 23). Torna-se necessário “um feedback geral ou um feedback específico, centrado na tarefa ou centrado na pessoa” (investigador 15).

“Deve valorizar-se muito a ação da criança em diversos momentos, mesmo nas brincadeiras mais simples, na exploração do espaço... se a coisa não faz eco dentro de nós a coisa não entra, não é, não faz sentido. “olha lá para o que estás a fazer, olha lá se isso está bem feito, pensa lá melhor nisto”,

são no findo andaimes que eu vou construindo, que eu vou pondo à volta, para que as crianças vão construindo o edifício da aprendizagem” (investigador 17).

- d) pelo **apoio à transição escolar/(des)continuidade educativa**, categoria referida quer pelos investigadores, quer pelos docentes. Equacionar a articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, implica acentuar a relevância que, num percurso formativo, as aprendizagens efectuadas nestes dois níveis de ensino assumem a própria prioridade que em termos de orientações educativas lhes é concebida, “enquanto alicerces da qualidade da educação” e, ainda, como a formação de base, a aposta que a sua requalificação e melhoria da qualidade representam (Monge, 2002, p. 27).

“Devem desenvolver-se atividades em conjunto, sempre que haja possibilidade, eu acho que são extremamente facilitadoras da integração das crianças no 1.º ciclo. E depois, tentar fazer quer de um lado quer do outro atividades no pré-escolar que à partida se fazem também no 1º ciclo, tentar começar a iniciá-las aqui nos 5 anos, e no 1º ciclo não se perder todo o tipo de atividades que é feito no pré-escolar” (docente grupo focal 1).

“Há que proporcionar esse encontro entre educadores e professores do 1.º ciclo... devia ser uma prática generalizada” (investigador 2).

“Presumably self-regulated children would be better able to adapt to changes in demand (enhanced awareness), would be able to monitor and adapt their learning strategies to the incoming changes, and should be better able to sustain effort despite inevitable frustrations emerging due to the change in context. Presumably these skills would continue to develop if the efforts of preschool and primary school teachers are coordinated” (investigador 5).

Ainda nesta categoria também foram apontadas, por investigadores e docentes, as condicionantes ao exercício do papel docente, como por exemplo: os diferentes modelos educativos; as orientações curriculares, a organização do ambiente educativo, as próprias rotinas educativas, culturas institucionais e as diferenças existentes entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias



As práticas educativas (Tabela 3) consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária são as **estratégias de ensino**, como um procedimento intencional e organizativo do docente para a criação de ações, condições e situações para que o aluno aprenda. Implica a planificação, monitorização e avaliação de ações pedagógico-didáticas conduzidas com esse fim (Direção-Geral da Educação). “Multiple ways through which, in classroom contexts, young children can develop self-regulatory skills” (investigadora 5). As mais referidas pelos investigadores e docentes foram: os debates/discussão de um tema; a repetição; o lúdico; resolução de problemas; uso de guiões orientadores; aprendizagem cooperativa; os projetos; autoavaliação, entre outras.

Tabela 3 – Práticas educativas consideradas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem nesta faixa etária

Categoria Estratégias de ensino	Investigadores			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1º ciclo)	Educadores de infância	Professores do 1º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Discussão de um tema/debates	1	3	3		2
Repetição	1				
Abordagem com predomínio lúdico/Jogo	3	1		3	
Brincadeira livre				1	
Resolução de problemas	3	3	2	1	
Realização de microtarefas	3			1	
Atividades colaborativas/cooperativas	2	5	1	1	3
Narrativas/Histórias	2			1	
Aprendizagem através do erro	3		4		
Projetos		3	2	2	
Autoavaliação	1	2	3	1	
Uso de guiões	2	2	4	1	3
Categoria Características do ambiente da aprendizagem	Investigadores			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1º ciclo)	Educadores de infância	Professores do 1º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Recompensas verbais	2				
Apoio	2	1	3		
Encorajamento	1	3	2		1
Acordo, regras, responsabilidade	1	2	3	1	1
Colaboração/Cooperação	3				
Relações interpessoais	2	1			
Curiosidade		2	1		
Fomentar autoestima e autoconfiança		1	2		
Espaço à iniciativa	4	5	4	2	4

As **características dos ambientes de aprendizagem** também foram mencionados, salientando a importância das recompensas verbais, o encorajamento, a promoção da responsabilização, ambientes que estimulem a curiosidade e a iniciativa, entre outras.

“Ambientes de aprendizagem em que as crianças são convidadas a realizar atividades diversas e a tomar decisões sobre as metodologias e os caminhos a seguir, num ambiente de respeito e de tolerância pelas suas opiniões e decisões. O respeito pelas ideias das crianças revela-se decisivo no reconhecimento do seu direito de pensarem e de expressarem as suas ideias” (investigador 19).

Salienta-se o facto da subcategoria “colaboração/cooperação” foi apenas referida por investigadores (3) da área da autorregulação da aprendizagem.

“In the social area the ability to engage cooperatively with others (specific cooperation strategies are described in my research articles) and control inappropriate impulses are important. There is a very large literature suggesting the importance of these skills for success in primary school” (investigador 7).

Consciencialização nos docentes da promoção de competências autorregulatórias

Segundo os entrevistados, a forma como pode ser desenvolvida nos docentes uma maior consciencialização com vista à promoção de competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos passa pela participação em comunidades reflexivas/colaborativas; pelo exercício de desenvolvimento de experiências narrativas; por aprender a autorregulação numa perspetiva teórico-prática; por utilizar processos de verificação junto das crianças; uso de instrumentos de apoio à prática pedagógica com esta finalidade (Tabela 4).



Tabela 4 – Formas de desenvolver nos docentes uma consciencialização no sentido de promover competências autorregulatórias nas crianças dos 5 aos 7 anos

Categoria Participação em comunidades reflexivas/colaborativas	Investigadores			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1º ciclo)	Educadores de infância	Professores do 1º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Supervisão		2	1		
Grupos de discussão/reflexão	5	6	6	5	4
Construção de instrumentos/ferramentas	3	4	4	3	5
Investigação-ação	3	1	3		
Observação pelos pares	3	1	2		
Categoria Desenvolvimento de experiências narrativas	Investigadores			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1º ciclo)	Educadores de infância	Professores do 1º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Diários	2	3	3		
Portefólios	2	3	1	1	
Registos reflexivos da prática	3	3	2	1	
Categoria Aprender a autorregulação	Investigadores			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1º ciclo)	Educadores de infância	Professores do 1º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Articulação de teoria e prática		4	6	1	1
Dimensão teórica	6	3	1	3	1
Guiões orientadores/Roteiros	3	4	4	2	2
Ações de formação/oficinas	3	4	3	3	1
Formação Inicial	2	4	4		
Estudos de caso	2	4	5		2
Aplicação de programas (Sarilhos do amarelo; ECO; Think aloud; CCAA...)	3	2	3	2	
Categoria Processos de verificação junto das crianças	Investigadores			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1º ciclo)	Educadores de infância	Professores do 1º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Instrumentos de autoavaliação		2			
Grelha de avaliação	2	3	2		
Sistema de acompanhamento de crianças (SAC)		1		1	
Ouvir as crianças/entrevistas	2	2			
Observação	2	1	1		
Escalas de desenvolvimento	1	1			
Checklist	3		3		
Categoria Características de um instrumento de apoio à prática pedagógica	Investigadores			Grupos focais	
	ARA	Educação pré-escolar	Ensino básico (1º ciclo)	Educadores de infância	Professores do 1º CEB
Indicadores	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência	Frequência
Conter exemplos	2	1	2		
Promover a avaliação	3				
Ter carácter formativo	1	1	2		
Ancorar na experiência/na praxis	2	1	2		
Ser comum ao pré-escolar e 1ºCEB		1	3	1	
Ser flexível	1	3	4	1	
Promover um docente autorregulado	1	3			
Permitir a autoavaliação do docente		4			
Melhorar as práticas		4	1	1	
Permitir a reflexão	2	3	6		
Ter carácter investigativo		1	1		
Ser regulador/orientador/um apoio/uma base de Trabalho	4	2	4	1	2
Promover a observação		2	1		

Se cabe aos educadores e professores a responsabilidade de desenvolverem processos pedagógicos que conduzam à melhoria do ensino e da aprendizagem, valorizando as modalidades formativas que permitam ao aluno aprender a aprender, surgem, necessariamente, algumas questões: Como promover a formação do professor e educador com base no agir e no pensar reflexivos? Como se constroem as competências? E as competências profissionais? Como sensibilizar os docentes para o saber aprender e saber aprender a aprender? Como se pode formá-los para que juntos dos alunos promovam competências de autonomia e auto-regulação na aprendizagem? Como assegurar a continuidade educativa? Segundo os entrevistados:

“Passa obviamente por processos de autorregulação e por instrumentos de auto-regulação, porque os instrumentos neste processo com crianças pequenas têm muita importância” (investigador 21)

“Construir um instrumento orientador, um instrumento de carácter que chamou formativo, que é sobretudo usado para levar os professores a... que obrigue a que os professores pensem, portanto que não seja uma coisa aplicável diretamente, professores e educadores. E se for um instrumento comum pode ser um factor de alguma transformação, se esse processo de introdução do instrumento for inserido num processo formativo, formativo, porventura interno, da escola, ou da infância, ou do agrupamento” (investigador 28).

“A utilização de instrumentos que estructurem as práticas e que deem legitimidade e visibilidade são coisas muito valorizadas” (docente grupo focal 1).

“Instrumentos no âmbito da educação experiencial podem ajudar no estudo e análise do tema em causa, pois focalizam-se na implicação da criança e no empenhamento dos adultos na promoção de práticas de qualidade, nomeadamente no que se refere à construção da autonomia da criança e da sua participação efetiva. A principal opinião consiste no facto de eles favorecerem condições para que os educadores/professores se consciencializem das suas práticas e de como elas promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Dessa consciência nasce a possibilidade de melhorar, de alterar e de procurar respostas para as necessidades de formação e de intervenção, que eventualmente, possam ser detectadas ou confirmadas com os resultados da aplicação de instrumentos, por exemplo” (investigador 18).



Considerações Finais

“Se ensinares ao teu aluno aquilo que deve pensar, ele será um escravo do teu conhecimento. Se lhe ensinares como pensar, torna-lo senhor de todo o conhecimento.”

(Henry Taitt, cit, por Veiga Simão, 2004, p. 98)

Perceber que crianças em idade precoce conseguem regular a sua aprendizagem, de forma a se perspetivar uma aprendizagem autónoma e autorregulada, bem como, sujeitos ativos, responsáveis e independentes, para que possa existir uma adaptação às exigências da sociedade (Zimmerman, 2008), fazem-nos acreditar que estas podem ser instruídas (Rosário et al., 2007a).

Os investigadores entrevistados salientaram a importância dos docentes ensinarem desde cedo que o aluno é o primeiro responsável pelo seu processo de aprendizagem, e que se deve sugerir no curriculum e na prática do dia-a-dia, o treino das estratégias de autorregulação.

“Promover competências de aprendizagem autorregulada na transição implicava introduzi-las mais cedo, e implica que elas ao serem desenvolvidas permitissem depois serem usadas na passagem para o 1.º ciclo. Portanto, o investimento nestas dimensões da autorregulação e do aprender a aprender, a meu ver, tinham que vir de trás, já tinham que lá estar. Na transição o que tinha que haver, o papel principal que elas têm é que podem ser um instrumento, a meu ver, muito forte, se tiver estruturada já na criança o lidar com aprendizagens mais formais, porque digamos que é uma espécie de antídoto para a formalização da aprendizagem, porque se uma criança já vem com hábitos cognitivos de questionar, refletir, analisar, comparar e regular o que fez e o que podia ter feito, será mais fácil a continuidade educativa” (investigador 18).

Nesta lógica é necessário conduzir, gradualmente, a criança a um processo de regulação no sentido de valorizar, quer a sua autonomia quer a sua capacidade crítica. Para “aprender, é preciso: dar sentido ao que se faz e ao que se aprende” (Perrenoud, 2001, p. 24).

De acordo com Bransford, Brown e Cocking (1999), as crianças têm um forte desejo de descobrir e de aplicar-se em situações de aprendizagem. Para tal, precisam de ter a oportunidade de aprender (Bronson, 2000). Neste sentido, a escola deve



oferecer, o mais cedo possível, as condições necessárias para que estas competências possam ser promovidas com intencionalidade. Esta ideia vai precisamente no sentido do que dizem os entrevistados, especialmente os investigadores e remete para o papel fundamental dos educadores e professores.

A questão da necessidade de apoiar adequadamente as crianças no desenvolvimento da autorregulação da sua aprendizagem é colocada por Rosário et al. (2007a) da seguinte forma:

“... todos os alunos conseguem autorregular os seus processos de aprendizagem, ou seja, para atingirem os seus objetivos, todos são capazes de mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos de aprendizagem. No entanto, como é visível nas salas de aula (...) nem sempre o fazem de forma adequada ou no sentido de uma aprendizagem qualitativa e robusta” (p. 14).

Os investigadores consideram que o papel principal do professor, na promoção da aprendizagem autorregulada, consiste em ajudar o aluno a assumir as suas responsabilidades no seu próprio processo de aprendizagem. Apontam que para tal, implica favorecer o seu crescimento nos processos autorregulatórios subjacentes às suas aprendizagens, tais como a automonitorização, o estabelecimento de objetivos, e a (re)adaptação das estratégias de aprendizagem para um nível de proficiência. Contudo os docentes não referem esta dimensão. O ideal, ou seja, o objectivo primordial destes agentes educativos deveria constituir-se em ajudar as crianças, desde o contexto pré-escolar - para além de conteúdos concretos relativos às diferentes áreas de conteúdo/disciplinares - a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para aprender de forma autónoma a controlarem a sua aprendizagem, monitorizarem os seus avanços, e ainda a interligar o que experienciam na escola ao que poderão vir a realizar futuramente (Coelho, 2009).

Veiga Simão (2008) partilha desta ideia referindo que:

“... para promover nos alunos o conjunto de competências gerais e específicas, temos de privilegiar a regulação contínua das aprendizagens: regulação no sentido de adequação da ação desenvolvida por cada professor às necessidades e dificuldades que o aluno apresenta no seu processo de aprendizagem, mas também autorregulação exercida pelo próprio estudante no seu percurso de aprendizagem com a finalidade de ir construindo um sistema



peçoal para aprender e melhorar progressivamente; contínua, porque esta regulação não constitui um momento específico da ação pedagógica e tem de ser encarada como uma componente permanente” (p. 125).

Em jeito de conclusão, a relevância desta investigação prende-se com a contribuição para o esclarecimento sobre quais as perspetivas de investigadores e docentes sobre se se deve e como se deve promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos. Os entrevistados apoiam a ideia de que as crianças dos 5 aos 7 anos precisam de se sentir autónomas e possuem capacidades cognitivas e desenvolvimentais adequadas para conseguirem alcançar níveis elevados de independência e controlo pessoal do seu processo de aprendizagem, como também referem Timothy e Zimmerman (2004). Para conseguirmos promover competências de autonomia e autorregulatórias da aprendizagem nas crianças desta faixa etária, e em fase de transição escolar, precisamos de educadores e professores capazes de (re)conceptualizar a sua função de adjuvantes no processo de aprendizagem, e conhecedores dos complexos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais que o ato de aprender aciona. “In order for teachers to foster SRL in young children, they themselves need to become metacognitive and self-regulated practitioners” (investigadora 5).

O desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em sala de aula não se afigura como uma tarefa fácil, já que sem um treino específico e intencional as crianças em idades precoces dificilmente progredirão, pois apenas aprendem quando adoptam e recriam significados. Algo que se verificou foi uma total ausência de referências ao conhecimento e uso intencional das fases e processo autorregulatório, somente referida pelos investigadores, pelo que urge a formação dos docentes a este nível. Desta forma a formação dos docentes neste sentido poderá ser promotora de ambientes de aprendizagem que ofereçam às crianças oportunidades efetivas de escolha e controlo sobre as atividades que desenvolvem será uma exigência da qualidade das aprendizagens desde a educação pré-escolar (Rosário, 2004; Rosário, et al., 2007a).

A utilização de instrumentos de apoio à prática pedagógica, parece ser uma forma eleita por docentes como promotora de competências autorregulatórias junto de crianças, visando uma continuidade educativa. Tanto os investigadores, como os educadores de infância e os professores do 1º ciclo do ensino básico, são da opinião que a construção de um instrumento para docentes, destes graus de ensino, seria

importante. Este teria como objetivo sensibilizar os docentes para proporcionar às crianças oportunidades para aprender a aprender e para estimular a iniciativa e a participação destas no seu próprio desenvolvimento, ajudando-as a identificar e diversificar as suas estratégias e a desenvolver gradualmente processos autonomizantes e autorregulatórios da aprendizagem.

“Eu acho que o ideal é através de um instrumento aberto que possa incluir sugestões sobre a promoção da autorregulação, podem ter questões fechadas, porque também não pode ser tudo aberto, mas o que é importante que seja passível de ser melhorado, alterado, e atender a novas situações...” (investigador 20).

“Um instrumento que se centre na autoavaliação do educador e do professor, percebendo as suas concepções educativas. ... é muito importante ir às histórias de vida, perceber o percurso que nós tivemos para percebermos quais são as nossas concepções sobre estas questões” (investigador 11).

“Um instrumento com algumas sugestões de atividades e teoria... que de alguma maneira pudessem ajudar no desenvolvimento dessa autonomia e autorregulação, porque muitas vezes “o que é que eu posso fazer?”, “mas eu já faço isso”, pois faço, não faço é efetivamente com aquele intuito e se calhar não estou a fazer tão corretamente como podia... mas se fizer de forma “orientada”, vou fazê-lo melhor” (docente grupo focal 2).

Os resultados alcançados sugerem que as crianças mais novas são capazes de autorregular a sua aprendizagem, apelando à urgência da promoção destas competências intencionalmente no contexto escolar, não só pelos benefícios imediatos mas, também, pelos percursos que se abrem para a autonomia e aprendizagem futura; a consciencialização da importância da reflexão e do questionamento por parte dos docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico para assegurar um trabalho de qualidade contínua, não só para que se valorize o papel da autorregulação nas transições escolares, como também para que se consciencializem de que uma boa articulação na transição escolar contribui para o desenvolvimento de todos e de cada criança, promovendo-se assim a autonomia e o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. O envolvimento dos docentes numa investigação desta natureza foi também realçada:

“O uso de um instrumento, resultado da investigação, poderia contribuir para



uma melhor/maior consciencialização da necessidade de promover a “agência” da criança e da importância da competência do adulto em relação à construção da autonomia e da autorregulação da aprendizagem; acentuaria a consciência de que as aprendizagens precoces influenciam o sucesso das crianças, na sua vida em termos gerais, incluindo o seu sucesso académico” (investigadora 14).

“Não faz parte da nossa cultura, não é muito vulgar, professores do 1.º ciclo e educadores serem envolvidos numa investigação do ensino superior... talvez fizesse sentido... não está na nossa cultura de todo... e mal, quanto a mim, mal porque essas são as parcerias que fazem a pena fazer, a melhoria do sistema educativo passa, sobretudo, por isso” (investigadora 1).

Segundo Veiga Simão (2002, 2006), sem dúvida que devemos consultar os docentes e escutar o seu testemunho antes de iniciarmos qualquer projeto no contexto educativo, esta consulta fornecerá informações claras ao investigador para se posicionar face à problemática da formação e do processo de ensino e aprendizagem. Para finalizar e para responder ao repto da aprendizagem autorregulada acreditamos que é necessário que educadores e professores saibam ajudar os seus alunos a serem cada vez mais autónomos, estratégicos e motivados na sua aprendizagem em contexto educativo para que possam transferir os seus esforços e estratégias para outros contextos (Veiga Simão & Dias, 2007).

Referências Bibliográficas

- Allal, L. (1993). *Text Transformation as an Indicator of Self- Regulation in Writing*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 187-197). Coimbra: Imprensa Universitária de Coimbra.
- Amado, J., & Veiga-Simão, M. (2013). Pensar em voz alta, autoscopia e estimulação da recordação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 235-244). Coimbra: Imprensa Universitária de Coimbra.
- Annevirta, T. & Vauras, M. (2001). Metacognitive knowledge in primary grades: A longitudinal study. *European Journal of Education*, Vol. XVI, no 2, 257-282.



- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bennett, D. A. (2001). How can I deal with missing data in my study? *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25, 464–469.
- Berkowitz, M.W. (1982). Self-control development and relation to prosocial behavior: A response to Peterson. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 223-236.
- Biggs, J. (ed.) (1991). *Teaching for Learning: The view from cognitive psychology*. Hawthorne, Victoria, Australian Council for Educational Research. Blair & Diamond.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2009). Jogar para aprender na escola. In *Descobrir Vigotsky. Revista Noesis nº77 com a APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância e a rede Children in Europe*.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an international review*, 54(82), 199- 231.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2).
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Committee on Developments in the Science of Learning Commission on Behavioral and Social Sciences and Education National Research Council. National Academy Press. Washington, D.C.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. NY: Guilford Press.
- Bryce, D., & Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: evidence from observational analysis of young children’s behavior during problem-solving. *Metacognition Learning*, 7, 197-217.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cleary, T.J., & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school- based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550.
- Coelho, A. (2009). *Auto-regulação da aprendizagem: um programa de intervenção no*



pré-escolar. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (Porto) para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Especialização em Psicologia da Educação e Orientação.

- Costa, J. (2006). *Auto-regulação da aprendizagem: Uma experiência na educação pré-escolar*. Tese de Mestrado, área de especialização em Orientação da Aprendizagem. Braga: Universidade Católica.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23/2, 165-174.
- Coulon, A. (1993), *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on selfregulation training programmes. *Educational Research Review*, 1-29.
- Donovan, M., Bransford, J. & Pellegrino, J. (1999). How People Learn: Bridging Research and Practice. *National Academy of Sciences*, 1-88.
- 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.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, O. (2009). *Estórias como ferramenta para promover competências de auto-regulação: Um estudo no 4º ano de escolaridade*. Dissertação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Especialização em Psicologia Escolar e da Educação.
- Fernandes, M., & Veiga Simão, A. M. (2007). O Portfolio na Educação de Infância: Estratégia de Reflexão dos educadores e das Crianças. In Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A., & Sá, I. (Orgs.) (2007). *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas*, 195-224. Lisboa: EDUCA.
- Flavell, J. (1971). First discussant's comments: what is memory development the development of? *Human Development*, 14 (4), 272-278.
- Gibbs, C. J. (1997). *Teacher thinking, teaching thinking, and self-efficacy*. Paper presented at the Seventh International Conference on Thinking, Singapore.



- Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education and Research Journal*, Themed Monograph No.1 "Transitions", 25-33.
- Harvey, V. & Chickie-Wolfe, L. (2007). *Working with Students to Promote Independent Learning. Fostering Independent Learning: Practical Strategies to Promote Student Success*. The Guilford Practical Intervention in the Schools Series.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Holec, H. 1985. On autonomy: some elementary concepts. In: P. Riley (ed.) *Discourse and Learning*, 173-190. London: Longman.
- Hwang, Y., & Gorrell, J. (2001). *Young children's awareness of self-regulated learning (SRL)*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, Seattle, 10-14, April.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 191-206.
- Jones, E. E. (1985). Major developments in social psychology during the past five decades. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3rd ed., Vol. 1, pp. 47-107).
- Kopp, C. (1982). The antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Kreuger, R. A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*, Londres, Sage.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C. & Flavell, J. H. (1975). An interview study os children's knowledge about memory. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 40 (1), 1-60.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy - Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Veiga-Simão, M. (2004). *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante - Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Luria, A. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- McGuinness, C. (2005). Teaching thinking. Theory and practice. *British Journal of*



Educational Psychology, 107-127.

- Manzini, E. J. (2006). Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: D. M. Jesus; C. R. Baptista & S. L. Victo. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (pp. 361-386). Vitória: UFES.
- Monge, M. (2002). Educação pré-escolar/1º ciclo do ensino básico – uma perspectiva de continuidade educativa. *Revista Aprender*, no 26, Setembro, 4-8.
- Newman, R. (2003). When elementary school students are harassed by peers: a self-regulative perspective on help-seeking. *Elementary School Journal*, 103, 339-355.
- Paiva, M. (1995). Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: Freire, M.; Abrahão, M.; Barcelos, A. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 135-153.
- Olson, S., & Kashiwagi, K. (2000). Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: A Japanese/US comparison. *Journal of applied developmental psychology*, 21 (6), 609-617.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2008). Improving self-regulated learning of pre-school children: Evaluation of training for Kindergarten teachers. *The British Journal of Education Psychology*.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perry, N. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729.
- Perry, N. & VandeKamp, K. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 821-843.
- Perry, N., VandeKamp, K., Mercer, L., & Nordby, C. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulating learning. *Educational Psychologist*, 37, 5-15.
- 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.
- Pozo, J. I., Monereo, C., & Castelló, M. (2004). O uso estratégico do conhecimento. In: C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios. *Desenvolvimento psicológico e educação - psicologia da educação escolar*. (pp. 145-160). Porto Alegre: Artmed.

- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, 6, 1.
- Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do Testas: Estudar o Estudar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., & Almeida. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In A. Simão et al. (eds), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, 121-155. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Rosário, P., Barbosa, J., Nuñez, J. & Gonzalez-Pienda, J. (2005). Auto-regulação da aprendizagem a partir de estórias: investigação no pré-escolar. In *Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na educação de Infância*. CIANEI, Porto, Portugal.
- Rosário, P., Mourão, R., Salgado, A., Rodrigues, A., Silva, C., Marques, C., Amorim, L., Machado, S., Núñez, J., Pienda-González, J., & Hernández-Pina, F. (2006). Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10(1), 77-88.
- Rosário, P., Pérez, J. & González-Pienda, J. (2007a). *Auto-regulação em crianças sub-10. Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Costa, J., Mourão, R., Chaleta, E., Grácio, M., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2007b). De Pequeno é que se Auto-regula o Destino. *Educação. Temas e Problemas*, 4, 281-293.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J (Eds.) (2011). *Handbook of Self-regulation of learning and performance*. Educacional Psychologist Handbook Series. Nova York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Timothy, C., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading research Quarterly*, 30, 410-441.
- Vasconcelos, T. (2008). *Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, 76-98.
- Veenham M., Van Hout-Wolters B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*; 1: 3-14.
- Veiga Simão, A. M. (2002). A Aprendizagem Estratégica. Uma aposta na auto-regulação. *Desenvolvimento curricular n°2*. Ministério da Educação.



- Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. In Lopes da Silva, A.; Duarte, A.; Sá, I., & Veiga Simão, A. M. *A aprendizagem autoregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. 77-94. Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M. (2006). Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In R. Bizarra & F Braga (orgs.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. A. Alves e Machado, E. A. *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores, 125-151.
- Veiga Simão, A. M. & Dias, D. (2007). O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente. In Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A., & Sá, I. (Orgs.) (2007). *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas*, 93-129. Lisboa: EDUCA.
- Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A., & Sá, I. (Orgs.) (2007). *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas*. Lisboa: EDUCA.
- Vygotsky, L. S. (2003). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wang, M. C. & Peverly, S. T. (1986). The self-instructive process in classroom learning contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 370-404.
- Wells, A. & Matthews, G. (2001). *Atenção e Emoção uma Visão Clínica*. Editora: Climepsi.
- Whitebread, D. (2006). Creativity, problem-solving and playful uses of technology: games and simulations in the early years classroom. In M. Hayes, and D. (ed) *ICT in the Early Years*, Open University Press.
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D. & Mehta, S. (2005). Developing Independent Learning in the Early Years. *Education*, 33(1), 3-13.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q. & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition Learning*, 4, 63-85.
- Zimmerman, B., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners:*



Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC: American Psychological Association.

- Yudina, E. (2009). A abordagem historic cultural de Lev Vigotsky. In *Descobrir Vigotsky. Revista Noesis nº77 com a APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância e a rede Children in Europe.*
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. (1994). Preface & Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In Zimmerman, B. & Schunk, D. (Eds.). *Self-Regulation of Learning and Performance – Issues and Educational Applications* (pp. IX-23). New jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy.* Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.