

PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: A APLICABILIDADE DE UM INSTRUMENTO DE APOIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES/AS E PROFESSORES/AS

**Promotion of self-regulation of children's learning: the applicability of an instrument
to support pedagogical practice in the initial formation of educators and teachers**

Isabel Piscalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Ana Margarida Veiga Simão

Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, CICPSI

amsimao@psicologia.ulisboa.pt

Daniela Ferreira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

daniela.a.s.ferreira93@gmail.com

Diana Felizardo

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

dianasvfelizardo@gmail.com

Micaela Conde

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

micaelaconde@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo dá conta de uma experiência formativa de três estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. As estudantes utilizaram a Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) como um instrumento de apoio à prática pedagógica nos estágios em contexto de jardim de infância e de 1.º ciclo do ensino básico. Através da análise das suas narrativas registadas em diários de bordo, conseguimos apurar as potencialidades deste instrumento na investigação da própria prática, reflexão e formação. As estudantes consideraram esta abordagem formativa importante pois contribuiu para que

proporcionassem oportunidades efetivas e essenciais ao desenvolvimento de competências de autorregulação ajustadas às necessidades das crianças dos 5 aos 7 anos, em transição escolar. Sugere-se, assim, que futuras/os educadores/as e professoras/es experimentem ao longo da sua formação inicial o conhecimento teórico e vivencial do constructo da aprendizagem autorregulada para que a promovam intencionalmente no contexto escolar desde cedo com as crianças.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem; Formação inicial de educadores/as e professores/as; Narrativa; Transição escolar.

ABSTRACT

The present article reports on a formative experience of three masters students in pre-school education and elementary school education. The students used the Independent Learning Development List (CHILD) as an instrument to support the pedagogical practice in their curricular internship in kindergarten and school contexts. Through the analysis of their narratives recorded in logbooks, we were able to ascertain the potentialities of this instrument in the investigation of the practice itself, reflection and formation. The students considered this formative approach important because it contributed to provide effective and essential opportunities for the development of self-regulation skills adjusted to the needs of children from 5 to 7 years of age in school transition. It is suggested that future teachers should experience, during their initial formation, the theoretical and experiential knowledge of the construct of self-regulated learning so that they intentionally promote it in the school context from an early age with the children.

Keywords: Initial training of teachers; Narrative; Self-regulation of learning; School transition.

1 INTRODUÇÃO

“[...] para a vida que os espera lá fora, mais tarde, a soma de conhecimentos superficialmente enciclopédicos que fornecemos aos alunos de bem pouco lhes há-de servir [...] A melhor dádiva que lhes podemos fazer é a da consciência das suas próprias aptidões [...] o que nos não-de agradecer um dia é o hábito do trabalho e da iniciativa que lhes incutirmos, a curiosidade de espírito e, mais do que a instrução, o gosto de se instruírem que lhes despertarmos [...]

Rui Grácio (pedagogo português, 1921-1991)

A autorregulação começa quando começa a vida, já que a criança nasce equipada com certos mecanismos que guiam o seu desenvolvimento e a sua adaptação ao meio. Com a maturação e a experiência, a criança vai se tornando cada vez mais proativa e com mais controlo sobre o seu mundo. 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 (Bronson, 2000).

O estudo que se apresenta pretende compreender as potencialidades de um instrumento de apoio à prática pedagógica, a Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) (Whitebread et al., 2009, adaptado por Piscalho & Veiga Simão, 2014b) na investigação, na reflexão e na formação de educadores/as e professores/as. Neste sentido daremos conta do processo de utilização da CHILD por parte de estudantes-estagiárias em formação inicial, através da análise das suas narrativas (constantes nos respetivos diários de bordo), mais especificamente, na identificação e avaliação das abordagens educativas usadas no desenvolvimento de processos autorregulatórios da aprendizagem, ajustadas às necessidades das crianças em transição escolar.

2 A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação da aprendizagem tem ocasionado um conjunto muito alargado de abordagens teóricas e segue uma orientação sociocognitiva. 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/a aluno/a, mas também porque considera o papel determinante do meio. O/A aluno/a, 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.

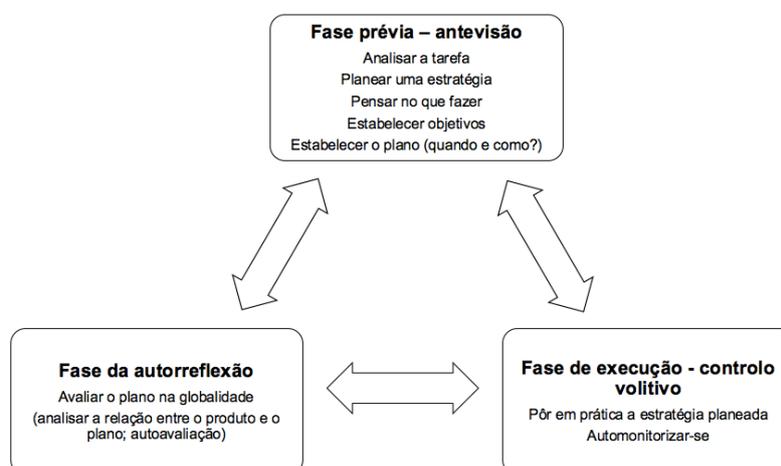


Figura 1: Ciclo da aprendizagem autorregulada

Na fase prévia – antevisão, perante uma tarefa, as crianças pensam no que querem fazer; como e quando; e preparam um planeamento estratégico que os conduza do projeto ao real.

A fase de execução – controlo volitivo é caracterizada pela concretização do planeamento anteriormente delineado utilizando estratégias de aprendizagem relacionadas com a tarefa, o controlo e a monitorização. É uma fase extremamente complexa e exigente, na qual 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.

Na fase da autorreflexão a criança avalia globalmente o planeamento e a sua execução, averiguando se alcançou satisfatoriamente a meta ou, em caso contrário, avalia a hipótese de refazer o planeamento ou ainda de abandonar a meta estipulada.

Bronson (2000) descreve o desenvolvimento da autorregulação em quatro dimensões que contribuem para compreender como se podem estruturar as oportunidades para as crianças autorregularem as tarefas dos contextos pré-escolar e 1.º CEB (para o período entre os 5 e os 7 anos de idade).

Motivação para a Autorregulação - A motivação para a autorregulação vai aumentando de acordo com as capacidades pessoais e o sucesso nessas áreas for crescendo. Atinge o seu pico quando

a criança acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão.

Controlo Emocional e Comportamental - As crianças começam a ser cada vez mais capazes de respeitar regras e utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento e, por isso, é esperado que consigam adiar o sentimento de gratificação sem recorrer a comportamentos agressivos de frustração.

Atitudes Pró-Sociais - As crianças já conseguem falar sobre os seus estados mentais e começam a desenvolver uma compreensão mais sofisticada sobre os pensamentos das outras pessoas.

Controlo Cognitivo - Num amplo conjunto de tarefas, as crianças já devem conseguir resistir à distração, utilizar estratégias apropriadas e eficazes, monitorizar o seu progresso e, em último caso, atingir o objetivo com sucesso.

O constructo da autorregulação da aprendizagem, como um referencial para ensinar e aprender, requer a existência de conhecimentos, técnicas, estratégias, motivos e desejos que impulsionem a criança a desempenhar um papel responsável, ativo e autónomo no seu processo educativo. É fundamental que o/a docente detenha o conceito de autorregulação da aprendizagem, pois dois dos pilares da autorregulação, a “escolha” e o “controlo” assumem um papel crucial no trabalho educativo que este/a realiza e envolve um processo de desenvolvimento pessoal (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007). Se o/a docente compreender este conceito consegue muito mais facilmente implicar as crianças no processo de autorregulação das suas próprias aprendizagens.

2.1 A autorregulação da aprendizagem na educação pré-escolar

Há evidências empíricas que demonstram que as crianças pequenas dominam e podem desenvolver eficientemente as suas competências de autorregulação da aprendizagem, nomeadamente, 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 (Bronson, 2000; Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008; Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Newman, 2003; Perry, Phillips & Dowler, 2004; Turner, 1995; Whitebread et al., 2005, 2009).

A autorregulação da aprendizagem deve, por isso, ser trabalhada desde a educação pré-escolar, fase bastante importante no desenvolvimento das crianças, em que as suas competências de aprendizagem ainda não se encontram cristalizadas, o que facilita o seu desenvolvimento (Piscalho & Veiga Simão, 2014a).

O/A educador/a deve assumir a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, permitindo sempre que esta participe ativamente no mesmo, uma vez que a autorregulação da aprendizagem é um processo contínuo.

As rotinas pedagógicas são essenciais para criar um ambiente educativo, onde as crianças desenvolvam a sua autonomia porque neste processo é importante a vivência num ambiente que lhes proporcione gradualmente oportunidades para ser, para estar e para fazer. Deste modo, é bastante importante que o ambiente em que as crianças estão inseridas deva ser organizado, de forma a permitir o desenvolvimento da responsabilidade, da ordem, da cooperação entre as crianças, como entre as crianças e o adulto, como da resolução de problemas (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004).

As crianças que vivem em ambientes educativos muito desorganizados e imprevisíveis demonstram menos curiosidade e menos competência para lidar e explorar os seus ambientes de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009; Minuchin, 1971). Assim, as oportunidades oferecidas, as regras claras, devidamente explicadas, e o tipo de suporte dado pelos adultos influenciam em muito o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças.

Os/As educadores/as devem incentivar a autorregulação, planificando diversas atividades e tarefas de aprendizagem, onde as crianças possam experienciar e desenvolver estratégias para estabelecerem objetivos, selecionarem recursos, lidarem com a distração e monitorizarem os progressos,

corrigindo a sua abordagem à tarefa, e onde possam refletir sobre o processo de aprendizagem adotado e a importância do seu papel no resultado final. Num contexto educativo muito experiencial, as crianças vão aprendendo as vantagens e as desvantagens associadas aos processos de tomada de decisão. 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 et al., 2007).

No entanto, os mesmos autores defendem que, para potenciar o crescimento os/as educadores/as devem criar espaços e dar oportunidade às crianças de refletirem sobre as suas ações e as consequências que advêm das mesmas, levando a criança através de perguntas instrutivas a perceber/refletir sobre o que está certo ou errado, (o porquê de terem feito determinada ação e o que poderiam melhorar), também é função do/a educador/a motivar e transferir aquela aprendizagem para outras que virão, por exemplo, tentar que a criança entenda que se conseguiu fazer isto ou aquilo também irá conseguir noutra tarefa. Como constatado por Casey e Lipman (1991) e Lambert (2000) o recurso ao questionamento, principalmente questões que levem ao aparecimento de novas soluções, promove nas crianças pensamentos divergentes, resolução de problemas e autonomia. Assim sendo, os momentos de reflexão intencional são uma metodologia fundamental para que as crianças tomem consciência sobre o vivido e para incentivar a aprendizagem autónoma.

Rosário et al. (2007) defendem que “a sequencialidade auto-regulatória (pensar antes, durante e depois da tarefa) deve ser trabalhada recorrentemente e intencionalizada em diferentes tarefas e domínios de aprendizagem, analisando sempre situações concretas” (p. 29). A participação da criança no planeamento do que vai acontecer, como irá fazer na execução, monitorizando a tarefa e, por fim, a avaliação do que realmente aconteceu, ou seja, a tomada de consciência de eventuais discrepâncias face ao planeado é, segundo os mesmos autores, um requisito fulcral ao desenvolvimento da aprendizagem no contexto pré-escolar.

O ensino do processo de autorregulação da aprendizagem em idade pré-escolar facilita e motiva a aprendizagem autónoma das crianças para que quando tenham opções de escolha, façam as suas escolhas e se responsabilizem pelas mesmas. É, assim, importante a promoção destas competências precocemente para que as crianças enfrentem as futuras aprendizagens com êxito, promovendo um contacto com ferramentas que lhes serão úteis no caminho do aprender ao longo da vida, com sucesso.

2.2 A autorregulação da aprendizagem no ensino do 1.º ciclo do ensino básico

Estudos demonstram que a metacognição e autorregulação da aprendizagem parecem progredir com a idade (Kuhn & Dean, 2004; Schneider, 2008). No 1.º CEB, as crianças parecem ganhar um entendimento considerável de como a mente processa a informação ativamente através da interpretação e construção e, consolidar essas habilidades (Barquero, Robinson & Thomas, 2003). Bares (2011), por exemplo, sugeriu que as crianças entre 8 e 10 anos de idade podem usar processos metacognitivos de forma consistente e madura. Por conseguinte, a escola deverá proporcionar um conjunto de condições necessárias ao processo de aprendizagem das crianças, orientando-as para promover oportunidades de aprender planeando e organizando as condições que fomentem a sua autonomia aprendizagem (Lopes da Silva, Duarte, Sá & Veiga-Simão, 2004).

Para o desenvolvimento da independência das crianças, os adultos desempenham o papel de modelos, recursos e guias, pois através da forma como os seus modelos desempenham os seus papéis influenciam o comportamento das crianças. O/A professor/a tem assim a missão de transmitir confiança e mostrar-se disponível para ouvir e ajudar os/as seus/suas alunos/as para que estes/as tenham um desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, fazer um trabalho metacognitivo intencional, colocar questões que projetem consequências a curto, médio e longo prazo dos comportamentos, podendo com isto, promover o pensamento reflexivo e a autonomia das crianças. O ambiente de aprendizagem deve ser gratificante, exigente e responsabilizador. Deste modo, o/a professor/a tem o papel de promoção do valor instrutivo do erro e de auxiliar os/as alunos/as a assumirem o controlo do seu processo de aprendizagem, controlando os seus comportamentos tendo em conta os objetivos definidos. Assim, a monitorização das tarefas

escolares deverá ser esclarecida intencionalmente para promover o trabalho autónomo das crianças (Rosário et al., 2007).

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).

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

A promoção dos processos de autorregulação da aprendizagem no 1.º CEB deve incluir não só o treino estratégico, mas acima de tudo promover oportunidades efetivas das crianças praticarem as suas competências autorregulatórias. Assim, o treino dos processos e das estratégias de autorregulação da aprendizagem deve apoiar os esforços de autonomia das crianças e a sua perceção de competência e de controlo (McGuinness, 2005; Perry et al., 2004).

Como referem Rosário et al. (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).

No ensino básico, as atividades experimentais das ciências, por exemplo, influenciam o desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as. Coelho da Silva (2009) afirmou que as atividades laboratoriais são uma ferramenta importante para o desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as, sendo que o ensino das ciências de carácter experimental e laboratorial permite envolvê-los/as em tarefas que mobilizam uma maior tomada de decisão. Nestas atividades, o/a professor/a atribuí ao/à aluno/a um papel mais ativo, do que nas restantes, pois Cunha, Lopes, Cravino e Santos (2012) defendem que as características da mediação do/a professor/a são muito importantes para promover o envolvimento produtivo dos/as alunos/as.

Os/As alunos/as precisam estar motivados para conseguirem colocar em ação as estratégias apropriadas, sejam elas metacognitivas, cognitivas ou motivacionais. A variável motivacional é considerada, por alguns investigadores (Bronson, 2000), como a mais relevante para ser integrada na componente cognitiva. Quando se está motivado torna-se mais fácil para o/a aluno/a ter a intenção de alcançar algum resultado, empenhando-se mais na tarefa e, ao fazê-lo, vai dar mais atenção à escolha das estratégias adequadas para obter maior sucesso.

2.3 Autorregulação das aprendizagens na transição da educação pré-escolar para o ensino básico – o papel do/a educador/a de infância e do/a professor/a nas (des)continuidades educativas

Vasconcelos (2007) define transição como uma passagem ou mudança de um local para outro ou uma fase ou período intermédio, numa evolução ou processo evolutivo. As transições são momentos de desenvolvimento que podem proporcionar novas aprendizagens. É, também, um processo complexo que implica uma separação de algo conhecido e simultaneamente a integração num contexto novo e desconhecido o que envolve medo do que é estranho (Sim-Sim, 2009). A

antecipação dessa passagem pode, quando bem preparada, ser como a antevisão de um momento de prazer na nova etapa da vida. Surge, assim, a necessidade de refletir e estudar a forma como se processa a transição entre a pré-escola e a escola sendo que é uma prioridade para que se processe sem problemas a adaptação da criança a um novo contexto educativo em que vai ser confrontada com novas experiências e desafios (Cardona, 2014).

Sobre a transição as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério de Educação, 2016) declaram que “importa dar uma especial atenção à criança nesses momentos, transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam” (p. 99).

Uma transição sem continuidade corre riscos de sobressaltos e de angústias com consequências prejudiciais para todos os intervenientes (Sim-Sim, 2009). De acordo com Serra, Costa e Portugal (2004), apesar de a educação pré-escolar e o ensino básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser a continuidade do primeiro, existindo entre ambos, por isso, uma continuidade educativa. Deste modo o/a docente conhece a etapa que se segue e o que se espera no ensino do 1.º CEB, como ao invés, consegue ter em consideração os conhecimentos que as crianças trazem do nível anterior.

Em comparação às crianças em idade pré-escolar, as crianças do 1.º CEB demonstram mais competências de autorregulação das suas aprendizagens, sendo que estão mais cientes das suas capacidades o que as torna mais hábeis e competentes no momento da tomada de decisão acerca de estratégias específicas para alcançar determinados objetivos (Perry et al., 2004). As crianças, especialmente entre os 6 e os 9 anos, aumentam a consciência das suas ações e dos seus pensamentos, tornando-se mais responsáveis devido ao seu desenvolvimento do discurso interno (Berk, 1994; Bronson, 2000).

O jardim de infância e a escola devem, por isso, oferecer precocemente, as condições necessárias para que as competências autorregulatórias possam ser promovidas com intencionalidade, pois segundo Bransford, Brown e Cocking (1999) as crianças têm um forte desejo de descobrir e de aplicar-se em situações de aprendizagem, mas para isso é necessário que lhes criem oportunidades de aprender. Este aspeto remete para o papel que os adultos, especialmente dos/as educadores/as e dos professores/as, têm no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada. Estes agentes educativos devem ter como objetivo principal ajudar as crianças a desenvolver ferramentas intelectuais e estratégias necessárias para aprenderem a controlar de forma autónoma a sua aprendizagem, de forma que monitorizem os seus avanços e relacionem o que experienciam na escola com o que poderão vir a realizar futuramente.

Porém, a separação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB poderá ser um obstáculo para alcançar este objetivo, pelo facto de se encontrar uma descontinuidade de trabalho que provoca nas crianças que entram para a escola um grande esforço de (re)adaptação. Embora haja este esforço, nem sempre se atinge os resultados pretendidos devido às diferenças das práticas em cada contexto e à necessidade que a criança tem de (re)ajustar os seus comportamentos e atitudes a novas exigências. Esta (des)continuidade vê-se no conhecimento estratégico e autorregulação do aprendiz (Piscalho & Veiga-Simão, 2011).

Segundo Vygotsky (1991) o apoio que a criança recebe dos/as docentes deve ser retirado gradualmente. No início o/a docente controla e guia as crianças nas atividades/tarefas. Seguidamente, pouco a pouco, passará a criança a ter o controlo da atividade juntamente com o/a docente, é importante dar espaço à criança para que esta tenha iniciativa. Posto isto, o/a docente deverá ter um olhar atento e orientador sobre a criança. Por fim, o/a docente cede à criança todo o controlo, e passará a ter apenas a função de “audiente”.

Quando se aborda a transição das crianças do jardim de infância para o 1.º CEB é assim importante que a articulação entre os dois ciclos seja progressiva e complementar, perspetivando-se a continuidade educativa através de uma reorganização curricular e de uma sequencialidade.

No que concerne a facilitar esta transição de contextos é fundamental o desenvolvimento de estratégias e o trabalho cooperativo entre o/a professor/a e o/a educador/a, uma vez que são os agentes na promoção de atividades que contribuam para o processo de aprendizagem e para a construção de conhecimento das crianças. Neste sentido é importante que educadores/as de infância e professores/as estabeleçam contactos, planifiquem atividades conjuntas onde participem as crianças de ambos os níveis com a intenção de facilitar o processo de transição (o período que a antecede, o momento da transição e o período de acomodação) que deverá ser acompanhado não só pelos docentes, mas também pela família (Machado, 2007). É, também, desejável que o/a professor/a do 1.º CEB possa acompanhar o trabalho do/a educador/a de infância, a fim de saber qual o desenvolvimento das aprendizagens das crianças com quem, posteriormente, irá trabalhar. É assim expectável que nos dois contextos se estruturam ambientes de aprendizagem que permitam às crianças construir conhecimentos e mobilizar recursos para aprenderem a autorregular as suas aprendizagens a fim de as transferirem e aplicarem no futuro.

3 PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO INVESTIGATIVO

3.1 Questão de investigação

O presente estudo de cariz qualitativo, incidindo particularmente no método narrativo, inscreve-se no âmbito da psicologia da educação e enquadra-se na formação de professores.

O modo de organização das experiências de formação inicial de docentes é uma escolha difícil e delicada, mais até que a definição do seu conteúdo. No entanto, parece ser consensual que os programas de formação podem e devem utilizar modelos que procuram articular a teoria e a prática de ensino, envolvendo a investigação e a reflexão como estratégias de aprendizagem de várias formas, permitindo conhecer-se melhor e descobrir que tipo de docente é e a perceber que tipo de docente pretende ser.

A dimensão investigativa assume grande relevância, sendo que é considerada fundamental para o desenvolvimento profissional de um/a docente, permitindo que este/a tenha conhecimento sobre a sua prática. A dimensão reflexiva é igualmente importante não só porque o/a ajuda na sua formação e na sua evolução enquanto profissional da educação, mas também porque mais facilmente coloca os/as seus/suas alunos/as a refletirem sobre situações que ocorrem no contexto educativo.

Tendo em conta Alarcão (2001), um/a docente que investiga é alguém que adota uma atitude de constante questionamento, refletindo e aprendendo continuamente. No fundo, é necessário que educadores/as e professores/as reflitam acerca da sua própria prática. Nesta perspetiva, um/a docente reflexivo/a é aquele/a que tem atitude e sentido de questionamento, servindo-se destes como forma de aprendizagem.

Partimos, assim, de dois pressupostos: a investigação sobre as práticas pedagógicas deve ser assumida como um meio privilegiado de formação dos/as futuros/as) educadores/as e professores/as, nomeadamente para o desenvolvimento da sua competência reflexiva, crítica e a capacidade construtiva de aprendizagem sobre a sua atividade profissional; as estratégias de autorregulação devem ser trabalhadas intencionalmente por docentes, para que a criança assumam o controlo do seu processo de aprendizagem através deste treino de estratégias de aprendizagem e na possibilidade da sua transferência para outras tarefas e domínios de aprendizagem.

Posto isto, norteou este estudo a seguinte questão de investigação: *Será que a CHILD1 constitui um instrumento de investigação-reflexão-formação que apoia a prática pedagógica de educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB, para a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças nas (des)continuidades educativas?*

Definimos, porquanto, os seguintes objetivos:

¹ Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) (Whitebread et al., 2009, adaptado por Piscalho e Veiga-Simão, 2014b).

- Conhecer como pode o/a docente promover competências autorregulatórias da aprendizagem na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB;
- Verificar a aplicabilidade da CHILD em contexto real educativo (na educação pré-escolar e no 1.º CEB), como instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial, face à promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças.

3.2 Participantes

Considerando que a investigação surge como eixo estruturante da formação atual de educadores/as e professores/as, este estudo centrou-se no exercício investigativo de 3 estudantes que frequentavam o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB.

Tabela 1

Grupos de crianças observadas no estágio curricular das participantes

Participantes	Jardim de infância (5/6 anos)	1ºCEB (6/7 anos)
P1	grupo de 22 crianças	grupo de 13 crianças
P2	grupo de 21 crianças	grupo de 26 crianças
P3	grupo de 21 crianças	grupo de 26 crianças

Acompanhou-se o trabalho desenvolvido por estas no âmbito da prática pedagógica supervisionada², ao longo de 2 semestres, em dois blocos de estágios curriculares distintos: em contexto de jardim de infância (grupo de crianças com 5 anos) e em contexto de 1ºCEB (1º ano de escolaridade).

3.3 Procedimentos

O processo investigativo desenvolvido pelas estudantes-estagiárias decorreu a partir da utilização do instrumento de apoio à prática pedagógica, a CHILD, que lhes permitiu ir recolhendo dados em contexto real através de observações naturalistas, sistematicamente, em dois semestres letivos, acompanhadas de reflexões nos diários de bordo.

Antes da utilização da CHILD, as estudantes tiveram uma formação sobre o referencial teórico do constructo de aprendizagem autorregulada em que também analisaram detalhadamente o instrumento por forma a consolidar os conhecimentos sobre o mesmo, bem como a sua implementação prática.

Segundo Piscalho e Veiga-Simão (2014a), a CHILD foi criada pela equipa liderada por Whitebread em 2003, e “inspira-se” em dois ramos dentro da psicologia do desenvolvimento: o ramo cognitivo e o ramo sociocultural. A CHILD teve origem a partir da verificação da necessidade de um instrumento de observação, é uma ferramenta que pode ser utilizada tanto por educadores/as como por professores/as, como uma medida de metacognição e autorregulação em crianças. A utilização adequada da CHILD permite que o/a docente: desenvolva estratégias a nível cognitivo, emocional, social e motivacional; identifique se as crianças precisam de algum tipo de apoio; reconheça se as crianças necessitam de alguma atenção diferenciada; perceba se as crianças requerem algum tipo de intervenção específica; e adquira indicações de aspetos precisos. O instrumento em questão está dividido em quatro dimensões de autorregulação (Apêndice A), sendo elas: dimensão “emocional”; dimensão “pro-social”; dimensão “controlo cognitivo” e dimensão “motivacional”. A dimensão “emocional” define-se pelo facto de as crianças abordarem novas tarefas de forma confiante, por poderem controlar a sua atenção e resistirem à distração. A dimensão “pro-social”

² Componente curricular específica do processo de formação cuja finalidade explícita é “iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (Formosinho, 2001, p. 50).

refere-se ao facto das crianças começaram a entender os pensamentos dos “outros” e conseguirem desenvolver atividades de cooperação com os pares. A dimensão “controlo cognitivo” relaciona-se com o facto de as crianças conseguirem falar sobre como fizeram alguma coisa ou o que aprenderam, e poderem fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas. Por fim a dimensão “motivacional” entende-se com o facto de as crianças iniciarem atividades, desenvolvendo assim, formas próprias para realizar as suas tarefas.

A CHILD, contém 22 itens descritivos de processos a serem observados, e para isto, deverá selecionar-se um número de 1 a 4, correspondendo assim à afirmação que melhor se adequa, sendo que 1 = sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca, assim destina-se a registar a presença ou ausência de um comportamento ou de um resultado de aprendizagem. No final da lista, o/a docente pode escrever outros comentários, como aspetos importantes a reter.

A observação do grupo de crianças foi efetuada em dois momentos: na primeira e na última semana de prática pedagógica em contexto de jardim de infância (grupo de crianças dos 5 anos) e em contexto de 1.º CEB (grupo de crianças que frequentavam o 1º ano de escolaridade).

Após cada momento de preenchimento da CHILD referente a cada criança do grupo, realizou-se um tratamento de natureza quantitativa que no final de cada estágio auxiliava a comparar/verificar a (não) evolução do grupo das crianças nas quatro dimensões já mencionadas.

No final de cada estágio, as estudantes responderam às seguintes questões do guião orientador relacionado com a intervenção em estágio:

1. Que balanço faz perante os resultados obtidos do estágio realizado no contexto de jardim de infância/1ºCEB?
- 2.1. Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Emocional”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)
- 2.2. Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Emocional”?
- 3.1. Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Pro-social”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)
- 3.2. Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Pro-social”?
- 4.1. Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Cognitivo”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)
- 4.2. Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Cognitivo”?
- 5.1. Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Motivacional”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)
- 5.2. Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Motivacional”?
6. Como se sente sobre a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem no seu grupo de crianças?
7. Qual o papel do/a docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem?
8. Qual o papel da criança na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem?
9. Qual a aplicabilidade da CHILD, como instrumento de apoio à prática, face à promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças?

Figura 2: Exemplo do guião orientador

É sobre a análise das narrativas produzidas a partir do último tópico do guião - Qual a aplicabilidade da CHILD, como instrumento de apoio à prática, face à promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças? - redigidas nos diários de bordo e, posteriormente, expostas por cada estudante no seu relatório final apresentado para a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar e em ensino do 1.º ciclo do ensino básico, que daremos conta neste artigo e nos debruçaremos seguidamente.

Como afirma Tfouni (2005) o discurso narrativo aparece como lugar privilegiado para a elaboração da experiência pessoal, para a transformação do real em realidade, por meio de mecanismos linguísticos discursivos, e também para a inserção da subjetividade, como um lugar que o sujeito pode ocupar para falar de si próprio, das suas experiências, conhecimento do mundo, ou, mais sucintamente, entendida com a forma pela qual o sujeito organiza a sua simbolização particular. Neste sentido, o trabalho de análise realizado partiu da seleção de recortes, que ultrapassou a

simples eleição de palavras-chave, ou seja, assumimos “recortes” como fragmentos discursivos que será aquilo que podemos designar como a análise do discurso significativo.

Partindo da abordagem de Galvão (2005) as narrativas podem ser encaradas como processos de investigação da própria prática, reflexão pedagógica e formação em educação.

A narrativa como processo de investigação da própria prática, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do/a docente, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. Conceções, modos de praticar a profissão, conhecimento didático, significado de aprendizagens de formação, elaboração do conteúdo científico, são alguns exemplos de temáticas específicas passíveis de investigação por meio da narrativa, iluminativas de desenvolvimento profissional.

A narrativa como processo de reflexão pedagógica permite ao/a docente, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão.

A narrativa como processo de formação evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas.

A transcrição das narrativas ilustrativas do percurso pessoal e profissional das estudantes participantes neste estudo, sobre a aplicabilidade da CHILD face à promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças, serão apresentadas em seguida.

4 APLICABILIDADE DA CHILD, COMO INSTRUMENTO DE APOIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA, FACE À PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS AUTORREGULATÓRIAS DA APRENDIZAGEM NAS CRIANÇAS – ANÁLISE DE NARRATIVAS

Aplicabilidade do instrumento na investigação da própria prática

Como ilustração desta categoria, apresentam-se partes das narrativas das estudantes que evidenciam a opinião sobre a CHILD durante o seu percurso investigativo, como um instrumento que permite monitorizar a evolução das crianças nas 4 dimensões (emocional, pro-social, controlo cognitivo e emocional) da autorregulação da aprendizagem.

Este instrumento vai ser útil pois é um instrumento que ajuda na regulação da autonomia das crianças, podendo verificar a evolução das crianças do pré-escolar para o 1º ciclo e também a diferença entre os níveis de autonomia dos dois níveis de ensino. A CHILD permitiu observarmos as crianças e o seu grau de autonomia e autorregulação da aprendizagem, entendendo que estas competências têm de ser desenvolvidas logo desde início (P1).

A CHILD foi de uma ajuda imprescindível para a avaliação e promoção da ARA, uma vez que através dela consegui perceber a evolução que existiu a vários níveis como: controlo emocional e comportamental, onde é observado se a criança começa a respeitar regras que lhe são impostas bem como a utilizar estratégias e planos para nortear os seus comportamentos; atitudes pró-sociais, onde é esperado que a criança consiga exprimir os seus estados mentais bem como interpretar os estados mentais dos outros, mesmo que ainda não tenha a sua compreensão desenvolvida; controlo cognitivo onde se avalia se a criança consegue controlar os estímulos que a rodeia e resistir à distração, monitorizando o seu desempenho e se for caso disso, atingindo os objetivos de forma bem sucedida. E por fim, a motivação para a autorregulação, em que esta categoria aumenta de acordo com as aptidões e o sucesso, atinge o seu expoente máximo quando a criança tem consciência de que é responsável pelo que faz, adquirindo o poder de decisão... Este instrumento foi muito útil logo no jardim de infância, porque no início como não conhecia as crianças tirava umas

conclusões e no fim do estágio estas conclusões já eram outras. Senti algumas dificuldades no preenchimento na escolha dos parâmetros (“Sempre”, “Usualmente”, “Às vezes” e “Nunca”) mais apropriados para cada item, mas tentei ser o mais fiel relativamente ao que era observado. Apesar dos estágios terem sido de curta duração, o que não permitiu tempo para grandes mudanças, e os resultados apresentados não terem diferenças muito significativas, a verdade é que os valores se alteraram das primeiras observações para as finais. Consegui perceber a evolução das crianças durante os estágios nas várias dimensões. Onde se registaram mais diferenças foi no jardim de infância na dimensão Motivacional e Cognitiva e no 1.º ano de escolaridade na dimensão emocional (P2)

Este instrumento permitiu-me ter, principalmente, uma visão bastante pormenorizada de cada criança em particular, percebendo em que categorias se encontrava mais e menos desenvolvida, constatando, deste modo, quais as categorias que deverão ser mais trabalhadas e estimuladas. Considero que este instrumento vai continuar a ser útil, é uma boa forma de avaliarmos as crianças a vários níveis que são muito importantes para o desenvolvimento da criança (P3).

Foi, ainda, possível verificar a aplicabilidade do instrumento na investigação da própria prática como forma de adequar as estratégias ao grupo de crianças ao longo dos estágios.

Foi bastante importante e enriquecedor ter a oportunidade de ir investigando ao longo dos estágios sobre a autorregulação da aprendizagem nas primeiras idades, visto que como futura educadora e professora terei sempre presente esta problemática nas minhas práticas, encontrando-me também mais desperta (P1).

Investigar na própria prática educativa contribui sem dúvida para ser uma profissional que é capaz de relacionar a teoria e a prática, identificando as problemáticas e procurando soluções para as mesmas através da investigação. Como futura profissional da área de educação, considero essencial continuar a ser uma docente investigativa (P2).

Investigar é, sem dúvida, um elemento fundamental para a formação contínua dos/as docentes, de nos desenvolvermos profissionalmente. A investigação e a pesquisa tornam o/a educador/a e o/a professor/a mais participativo/a e ativo/a. No ensino é primordial que haja uma exploração constante da prática e a sua avaliação e reformulação... Este instrumento é aplicável a grupos de crianças com estas idades (5-7 anos). Os dados obtidos foram bastante úteis, na medida em que me permitiram ter uma comparação das competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças tanto no pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico e antever algumas situações com que me poderei deparar futuramente... Este instrumento foi útil nos dois contextos de estágio, serviu de base para a minha observação, dando-me a possibilidade de conhecer melhor cada criança ao nível das suas competências autorregulatórias da aprendizagem (nas várias dimensões) e assim adequar a minha prática ao grupo (P3).

Aplicabilidade do instrumento na reflexão

Como refere Cardona (2014) no decorrer do desenvolvimento profissional deve-se ter uma atitude de constante questionamento e procura de novas respostas, (onde) é fundamental promover uma atitude mais crítica e reflexiva.

A procura de clarificação da noção de reflexão tem levado à distinção da reflexão por níveis. Os excertos que se apresentam ilustram de que forma a CHILD estimulou uma atitude reflexiva nas estudantes e baseamo-nos no modelo de níveis de reflexão de Korthagen (2004; 2009) para apresentar alguns exemplos que evidenciam os seis níveis de reflexão: ambiente, comportamento, competências, crenças, identidade e missão.

A CHILD parece influenciar a capacidade do/a docente refletir sobre o ambiente educativo.

Considero que este instrumento pode ser aplicável nos dois graus de ensino, permitindo uma maior reflexão para implementar situações que promovam a autorregulação da

aprendizagem. Por exemplo, conclui que a criança atinge o seu potencial quando acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão, desta forma a escola deve oferecer, o mais cedo possível, condições necessárias para que as competências possam ser promovidas com intencionalidade. Este aspeto direciona-nos para a importância que os/as educadores/as e os professores/as têm no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada (P1).

Parece também contribuir para a capacidade do/a docente refletir sobre o seu comportamento pedagógico.

Torna-se fundamental para a educação, que o/a docente tenha um olhar crítico e reflexivo, para assim poder descobrir situações e contornar caminhos com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos (P1).

A CHILD desencadeou a reflexão acerca das competências relacionadas com o papel do/a docente.

Utilizando a CHILD, fui capaz de refletir acerca de todo o trabalho desenvolvido e concluo que este foi determinante na minha formação, sendo que me possibilitou uma grande evolução a nível profissional e pessoal. Apercebi-me que nesta faixa etária há um desenvolvimento do funcionamento mental nas crianças e estas revelam-se responsáveis e conscientes das suas ações e dos seus pensamentos. Verifiquei que crianças muito novas são capazes de autorregular a sua aprendizagem. As crianças demonstram capacidade para planear, monitorizar o seu pensamento e aplicar as estratégias mais adequadas à resolução de problemas. No entanto, estas competências devem ser promovidas intencionalmente pelo/a professor/a. Este/a tem um papel determinante na promoção da aprendizagem autorregulada (P3).

Parece permitir atingir-se níveis de reflexão mais profundos, sobre as crenças por exemplo.

Após o preenchimento do instrumento, deve o/a docente realizar um momento de reflexão sobre a sua prática educativa de forma a repensar as estratégias promotoras da ARA nas/nos crianças/alunos/as). A CHILD permitiu-me ir refletindo ao longo dos estágios. É de facto importante que exista reflexão, pois ao analisarmos a nossa ação, damos lugar a novas formas de agir e de equacionar situações da prática, procurando adequá-la aos interesses das crianças (P2).

Foi, ainda, possível verificar que este instrumento permitiu a reflexão ao nível da própria identidade profissional ou pessoal.

Torna-se fundamental para a educação, que o/a docente tenha um olhar crítico e reflexivo, para assim poder descobrir situações e contornar caminhos com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos. Um/a profissional de educação que seja reflexivo/a propicia e valoriza mais a sua construção pessoal do conhecimento, possibilitando assim, novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas que possam surgir, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz (P1).

Por fim, verificámos o último nível que se refere à inspiração pessoal do/a docente, aos ideais e aos propósitos morais, que versa sobre qual o papel do indivíduo na escola, na sociedade, no mundo; qual(ais) a(s) sua(s) missão(ões) enquanto docentes.

Sinto-me agora muito mais motivada para continuar a aprender, estou agora muito mais preparada para (re) começar (P1).

Aplicabilidade do instrumento na formação

As mudanças desencadeadas pela Declaração de Bolonha trouxeram mais dificuldades à assunção do papel de docente do ensino superior nas instituições europeias, pois incluíram, não só uma reestruturação curricular, como uma reorganização programática. Estas exigências implicaram uma mudança do paradigma tradicional do ensino para um paradigma mais interativo e centrado no aluno (Veiga Simão, Flores, Barros, Fernandes & Mesquita, 2015).

A formação deve ser ajustada à realidade de cada escola e de cada docente para que seja possível transformar o trabalho diário dos/das professores/as, e educadores/as em atividades significativas e pertinentes para os/as profissionais (P1).

Esta mudança profunda de paradigma exige aos docentes do ensino superior que mudem o foco do processo do ensino para a aprendizagem “e que se preocupem não apenas com o ensinar, mas sobretudo, com o fazer aprender” (Borrvalho, Fialho & Cid, 2012).

Na minha perspetiva foi enriquecedor, enquanto profissional de educação, ter apostado na minha formação ao nível da ARA em dois contextos, educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, na medida em que me sinto mais consciente de ambos os níveis o que faz com que esteja mais desperta para determinados aspetos como a continuidade educativa e as transições escolares, adquirindo, assim, a perspetiva e o conhecimento da prática nos dois níveis. De facto, a sociedade atual coloca-nos desafios cada vez mais exigentes, em que é da nossa responsabilidade percebermos qual o nosso papel enquanto profissionais de educação. Nesta linha de pensamento, torna-se fundamental planearmos recursos e atividades inovadoras a nível educacional, como forma de a criança/aluno/a sentir-se desafiada/o e motivada/a perante atividades dinâmicas. É fundamental que o/a educador/a/professor/a desde cedo coloque a criança como principal agente da sua aprendizagem, que lhes apresente instrumentos que permitam mobilizar recursos e conhecimentos úteis à resolução dos problemas com que se vão deparando. É fulcral que se desenvolvam competências autorregulatórias da aprendizagem, no fundo que exista uma educação orientada por “Aprender a aprender”. No decorrer do meu percurso percebi que nos processos de autorregulação da aprendizagem o papel do/a educador/a/professor/a será de mediador(a), orientador(a), que estimula e monitoriza todo o processo. Tem como função ir auxiliando as crianças nas suas dificuldades perante o processo de aprendizagem, através da comunicação, reflexão e avaliação conjunta. É meu objetivo fomentar a autonomia, o questionamento e a reflexão nas minhas crianças e alunos/as, para que estas tenham um bom desempenho, não só no decorrer da sua vida académica, como também no decorrer das suas vidas e, até mesmo, na sua futura vida profissional. Assim, como futura educadora e professora terei por missão transmitir os meus conhecimentos às crianças com as quais me cruzar, de modo a que os transformem em sabedoria. Além disso, estou consciente de que, no processo de ensino-aprendizagem, devem ser utilizadas estratégias que intensifiquem nos/nas alunos/as o desejo e o estímulo pela aprendizagem autorregulada para que gostem de estudar e de aprender num ambiente da sala de aula salutar (P3).

Dembo (2001) defende a ideia de que os/as futuros/as docentes devem ter na sua formação inicial o conhecimento teórico e vivencial dos aspetos da aprendizagem autorregulada. Destaca, assim, que a proposta de formação deve articular os avanços da pesquisa de cada dimensão da aprendizagem autorregulada com a possibilidade de que os/as estudantes façam uma autoanálise desses aspetos em si.

É de grande importância abordar este tema na formação inicial, investindo em docentes fomentadoras da ARA nas crianças. É importante a promoção de competências autorregulatórias na aprendizagem, no sentido de preparar as crianças para que sejam cidadãos mais ativos, comunicativos, motivados, empenhados, amigos, cooperativos e autónomos. É necessário saber desenvolver a responsabilidade e a tomada de consciência das aprendizagens ou dificuldades. Percebi que há medida que as crianças vão avançando na idade mais desenvolvidas estão e maior tendência/capacidade apresentam em comportamentos autónomos, não necessitando tanto do apoio do adulto e monitorizando mais facilmente a sua aprendizagem de forma motivada e confiante. Fui promovendo a ARA através de trabalhos de grupo, de jogos, bem como em tarefas individuais. Aprendi que é essencial que os/as docentes forneçam às crianças, desde cedo, estratégias para que consigam controlar as suas ações e a sua aprendizagem. É importante que as crianças estejam inseridos num ambiente propício que promova o gosto por aprender de forma a que a motivação seja constante. A preocupação com os estilos de aprendizagem e a importância de o/a docente ter em conta que a forma como planifica pode motivar o seu grupo, ao diversificar nas estratégias para chegar a cada aluno/a. Outra prática promotora da

autorregulação da aprendizagem centra-se na participação ativa da criança no planeamento diário, na sua execução e, por fim, na avaliação. Percebeu-se que a motivação é fundamental na medida em que faz com que o/a aluno/a se sinta competente e, conseqüentemente, se comprometa com atividades desafiadoras. Desta forma a criança promove a vontade por saber mais e por aprender autonomamente (P3).

A CHILD foi uma mais-valia para me auxiliar nas primeiras semanas de observação de modo a adaptar as intervenções das seguintes semanas ao grupo de crianças, pois sem este instrumento seria mais difícil ter um ponto de partida. Permitiu-me conhecer os grupos de crianças e pensar bastante sobre como promover o desenvolvimento das competências autorregulatórias nesta faixa etária. Com este instrumento percebi que o/a docente ao planificar as atividades deve promover o trabalho em grupo, para que as crianças desenvolvam competências sociais, desempenhem novos papéis no grupo, promovam a autonomia, sintam responsabilidade. Sinto que a formação inicial de professores/as e educadores/as no que respeita à ARA de infância é mesmo essencial para o processo de formação e desenvolvimento profissional (P2).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autorregulação da aprendizagem é um requisito fundamental para a obtenção bem-sucedida de conhecimentos e habilidades em contexto educativo e, além disso, na aprendizagem ao longo da vida. Isso implica reflexão, afetos e ação que são desenvolvidos pelos aprendentes para alcançar objetivos académicos (Ferreira, Veiga Simão & Lopes da Silva, 2015).

As crianças têm um forte desejo de descobrir e de aplicar-se em situações de aprendizagem e, para tal, precisam de ter a “oportunidade de aprender”. Este aspeto direciona-nos para a importância que os adultos, especialmente os/as educadores/as e professores/as, têm no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada.

Os/as futuros/as docentes ao tomarem consciência dos processos que utilizam quando ensinam (e compreendem os seus efeitos), promovem e criam oportunidades para que as crianças desenvolvam competências autorregulatórias da aprendizagem em fase de transição escolar, com impactos psicoeducacionais eficazes, nomeadamente: adquirir competências e técnicas pedagógicas que lhes permitam sustentar decisões fundamentadas relativas ao uso do conhecimento estratégico; desenvolver a capacidade de controlar a sua aprendizagem; desenvolver competências para persistir na tarefa; aprender a planear adequadamente a tarefa; ser capaz de definir objetivos concretos e metas a atingir nas tarefas propostas; ser capaz de delinear estratégias para alcançar os objetivos propostos; aprender a regular pensamentos, sentimentos e ações; ser capaz de refletir e retirar daí conclusões; perceber a importância de um planeamento e monitorização bem-feitos; perceber o que correu mal/bem; ser capaz de avaliar o que fez menos bem e porquê; perceber como poderia fazer melhor; ser capaz de generalizar as aprendizagens a situações quotidianas, na escola e em casa (Piscalho & Veiga Simão, 2014b).

Em síntese, foi visível no discurso das estudantes a aplicabilidade da CHILD na investigação sobre a própria prática, reflexão e formação numa situação de mudança, como a transição da educação pré-escolar para o ensino básico. O uso deste instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial permitiu-lhes: a investigação e a reflexão orientadas sobre o saber experienciado das componentes autorregulatórias da aprendizagem em contexto de jardim de infância e 1.º CEB; adquirir (novas/diferentes) posturas de trabalho; estruturar ambientes de aprendizagem que possibilitem às crianças construir conhecimentos e mobilizar recursos para aprenderem a autorregular as suas aprendizagens a fim de transferirem e aplicarem os seus esforços e estratégias para outros contextos; uma maior consciencialização e intencionalidade na missão de apoiarem as crianças a serem cada vez mais autónomas, estratégicas e motivadas na sua aprendizagem; melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem facilitadoras das competências de aprender a aprender nas crianças.

É essencial a construção de propostas mais sistemáticas, com base em métodos de ativação constante, que façam um convite aos/às estudantes para se examinarem a si próprios/as e privilegiem exercícios que, regularmente, os/as coloquem em formação numa reflexão e num diálogo interno com a dupla vertente da sua formação - a de estudante e a de futuro/a docente - na tentativa de criar um espaço não só para se aprender a aprender, mas, sobretudo, para se vivenciar o aprender a aprender e para se ensinar este processo (Boruchovitch, 2014).

A escola deve oferecer, o mais cedo possível, as condições necessárias para que as competências autorregulatórias da aprendizagem possam ser promovidas com intencionalidade. Acredita-se que este estudo possa ser um contributo para o desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância e professor/a do 1.º CEB, designadamente ao nível da formação inicial.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Bares, C. B. (2011). Emerging Metacognitive Processes During Childhood: Implications for Intervention Development with Children. *Children and Adolescent Social Work, 28*(4), 291-299. DOI: 10.1007/s10560-011-0233-1
- Barquero, B., Robinson, E. J., & Thomas, G. V. (2003). Children's ability to attribute different interpretations of ambiguous drawings to a naïve vs. a biased observer. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 445–456.
- Berk, L. E. (1994). Why children talk to themselves. *Scientific American, 271*, 78-83.
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2012). Aprendizagem no Ensino Superior: Relações com a prática docente Ensino Superior: Inovação e Qualidade na docência. In C. Leite & M. Zabalza (Org.). *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na docência* (pp.984-996). Porto: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 18*(3), 401-409.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. NY: Guilford Press.
- Cardona, M.^a J. (2014). Falando de Transições: Entre a Educação de Infância e a Escola. *Revista Nuances: estudos sobre Educação, 25* (2), 311-322.
- Casey, M. B., & Lippman, M. (1991). Learning to plan through play. *Young children, 46*, 52-58.
- Coelho da Silva, J. L. (2009). Atividades laboratoriais e autonomia na aprendizagem das ciências. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Coelho da Silva, & M. C. Melo (Eds.), *Pedagogia para a autonomia - Reconstruir a esperança na educação. Actas do 4º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho - Pedagogia para a Autonomia)* (pp. 205-218). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Cunha, A. E., Lopes, J. B., Cravino, J. P., & Santos, C. A. (2012). Envolver os alunos na realização de trabalho experimental de forma produtiva: o caso de um professor experiente em busca de boas práticas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 3*(11), 635-659.
- Dembo, M.H. (2001). Learning to teach is not enough – future teachers also need to learn to learn. *Teacher Education Quarterly, 28*(4), 23-35.
- 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, 3*(2), 1-29.

- Ferreira, P., Veiga Simão, A.M., & Lopes da Silva, A. (2015). Does training in how to regulate one's learning affect how students report self-regulated learning in diary tasks? *Metacognition and Learning*. ISSN 1556-1623, 10(2).
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação a prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(5), 28–36.
- Galvão, C., (2005). Narrativas em educação. *Revista Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- 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.
- Korthagen (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Korthagen (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.) *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (pp.39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kuhn, D. & Dean, D. (2004). Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268-273. doi: 10.1353/tip.2004.0047^[1]_{ISEP}
- Lambert, E. B. (2000). Problem solving in the first years of school. *Australian Journal of Early Childhood*, 25(3), 32-38.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Veiga-Simão, M. (2004). *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante - Perspetivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J. (2007). A transição entre níveis e ambientes educativos requer continuidade e coerência pedagógica entre o jardim e a escola e entre os respetivos docentes. *Pátio Educação Infantil*, V(14), 15-16.
- McGuinness, C. (2005). Teaching thinking. Theory and practice. *British Journal of Educational Psychology. Special Monograph Series, Pedagogy – Learning for Teaching*, 107-127.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Minuchin, P. (1971). Correlates of curiosity and exploratory behavior in preschool disadvantaged children. *Child Development*, 42, 939-950.
- Newman, R. (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.
- 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.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). *Classroom applications of research on selfregulated learning*. *Educational Psychologist*, 36, 89-101
- Piscalho, I. & Veiga-Simão, A. M. (2011). Auto-Regulação das Aprendizagens na Transição da Educação Pré-escolar para o Ensino Básico – Promover a Reflexão sobre a Acção Docente em Contexto. *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp. 1-10). Universidade do Minho, Braga: CIEd
- Piscalho, I. & Veiga-Simão, A. M. (2014a). Promover Competências Autorregulatórias da Aprendizagem nas Crianças dos 5 aos 7 Anos – Perspetivas de Investigadores e Docentes. *Revista Interações*, 30, 72-109.

- Piscalho, I. & Veiga-Simão, A. M. (2014b). Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças: Proposta de Instrumento de Apoio à Prática Pedagógica. *Revista Nuances*, 25(3), 170-190.
- Rosário, P., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: projecto sarilhos do amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Schneider, W. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. *Mind, Brain, and Education*, 2(3), 114-121.
- 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.
- Serra, C.; Costa, J. & Portugal, G. (2004). Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas. In J. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes & N. Costa (Orgs.), *Gestão Curricular – Percursos de Investigação*, 45-57. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sim-Sim, I. (2009). Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre e Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica. In Oliveira, M.; Carvalho, A.; Dias, C. & Pacheco, J. (Eds). *Actas do I EIELP: Exedra - Revista Científica, Escola Superior de Educação de Coimbra*, 9, 111-118.
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English preschools'. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713-730.
- Tfouni, L. (2005). Letramento e autoria – uma proposta para contornar a dicotomia oral e escrita. *Revista da ANPOLL*, 18, 127-141.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading research Quarterly*, 30, 410-441.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim-de-Infância – 1.º Ciclo: Um Campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.
- Veiga Simão, A. M.; Ferreira, P. & Duarte, F. (2012). Aprender estratégias autorregulatórias a partir do currículo. In Veiga Simão, A.; Frison, L. & Abrahão, M. (Orgs). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica – Educação (pp. 133-154). Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Barros, A., Fernandes, S. & Mesquita, D. (2015). Perceptions of university teachers and the quality of pedagogy in higher education: a study in Portugal. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the study of Education and Development*, 38(1), 122-143.
- Vygotsky, L. (1991). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In Leontiev, A.; Luria, A. & Vygotsky, L. (Eds.). *Psicologia e Pedagogia – I Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.
- 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., Pino 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 and Learning*, 4(1), 63-85.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive carrier path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.

Apêndice A – Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)

Nome da Criança: _____ Docente: _____
 Data: _____ Contexto: _____

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

Outros Comentários: