

PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE APOIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

PROMOTION OF SELF-REGULATION OF CHILDREN'S LEARNING: PROPOSAL FOR A TOOL TO SUPPORT TEACHING PRACTICE

PROMOCIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS: PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO DE APOYO A LA PRÁCTICA DOCENTE

*Isabel Piscalho*¹

*Ana Margarida Veiga Simão*²

RESUMO: Após estudo prévio em que se analisaram as perspectivas de investigadores, educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico com o objetivo de estudar estratégias de suporte que proporcionem oportunidades efetivas e essenciais ao desenvolvimento de competências de autorregulação nas crianças dos 5 aos 7 anos, apresenta-se um desenho de uma investigação em que se procura fundamentar a necessidade de promover a reflexão sobre a prática pedagógica, assegurando a continuidade educativa, com vista à promoção precoce de competências de autorregulação da aprendizagem. Propõe-se a docentes e alunos-estagiários que utilizem a Checklist of Independent Learning Development (CHILD) e, através da análise das suas narrativas, pretendemos apurar as potencialidades desse instrumento na reflexão, identificação e avaliação das abordagens educativas dos participantes a fim de as ajustarem às necessidades das crianças em transição escolar e ao desenvolvimento de processos autorregulatórios.

PALAVAS-CHAVE: Autorregulação da aprendizagem. Educação pré-escolar. Ensino básico. Narrativas. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT: After previous study which analyzed the prospects of researchers, early childhood educators and teachers of the 1st cycle of basic education in order to study support strategies that provide real opportunities and essential to the development of self-regulatory skills in children from 5 to 7 years, presents a drawing of an investigation that seeks to justify the need to promote reflection on the pedagogical practice, ensuring educational continuity for the early promotion of self-regulation skills of learning. It is proposed to teachers and student-trainees using the Checklist of Independent Learning Development (CHILD) and, through the analysis of their narratives, we intend to investigate

¹ Docente no Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação. Email: isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt.

² Docente na Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa. amsimao@psicologia.ulisboa.pt.

the potential of this instrument in reflection, identification and evaluation of educational approaches of the participants to the fit the needs of school transition and development of self-regulatory processes.

KEYWORDS: Self-regulation of learning. Pre-school education. Basic education. Narratives. Professional development.

RESUMEN: Después de un estudio anterior que analizó las perspectivas de los investigadores, educadores de la primera infancia y profesores del 1º ciclo de educación básica con el fin de estudiar las estrategias de apoyo que ofrecen oportunidades reales y esenciales para el desarrollo de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años, presenta un dibujo de una investigación que pretende justificar la necesidad de promover la reflexión sobre la práctica pedagógica, asegurando la continuidad educativa para la promoción temprana de habilidades de autorregulación del aprendizaje. Se propone a los profesores y estudiantes-aprendices utilizando la Lista de Verificación de Desarrollo de Aprendizaje Independiente (CHILD) y, a través del análisis de sus narraciones, tenemos la intención de investigar el potencial de este instrumento en la reflexión, la identificación y evaluación de los enfoques educativos de los participantes en la adaptarse a las necesidades de la transición de la escuela y el desarrollo de los procesos de autorregulación.

PALABRAS CLAVE: La autorregulación del aprendizaje. La educación preescolar. La educación básica. Narrativas. El desarrollo profesional.

A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS CRIANÇAS MAIS NOVAS

“What a child can do with assistance today
she will able to do herself tomorrow”
(VYGOTSKY, 1978)

A autorregulação da aprendizagem tem ocasionado um conjunto muito alargado de abordagens teóricas que definimos como o processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamento e afetos dos alunos, planeados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares e pessoais (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2011).

Este constructo ajuda a compreender melhor as diferenças individuais na aprendizagem não só porque destaca o papel ativo do aluno, mas também porque considera o papel determinante do meio. O aluno, no seu papel de agente, deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais nas suas aprendizagens e o meio deve proporcionar-lhes métodos e ambientes de aprendizagem que lhes propiciem a oportunidade para desenvolver as competências necessárias a uma participação ativa (VEIGA SIMÃO; FERREIRA; DUARTE, 2012).

Trata-se de um processo cíclico na medida em que os alunos enfrentam tarefas, aplicam as estratégias, monitorizam a sua realização e interpretam os resultados dos seus esforços de uma forma autónoma e centrada na tarefa.

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

Na ‘fase de execução – controlo volitivo’: a criança concretiza o plano 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 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.

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 (BRONSON, 2000).

Segundo Wood e Bennett (2011) as crianças não são meros recipientes de conhecimento mas epistemologistas no seu direito, que participam ativamente na construção e na transformação do conhecimento. A capacidade do ser humano desenvolver os seus próprios sistemas de autorregulação é impressionante. A metacognição refere-se a um amplo alcance dos processos cognitivos, estratégias e capacidades e envolve o consciente controlo da cognição, a capacidade de refletir sobre o que se sabe, compreende e pode fazer bem como a capacidade de perceber crenças e intenções. Teoricamente, este campo atravessa diferentes domínios, incluindo como a criança adquire teorias da mente, como a criança aprende e transfere a sua aprendizagem entre diferentes contextos, o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e a influência do ensino na aprendizagem através da interação social e da participação (WHITEBREAD et al. 2003).

A escola assume cada vez mais uma importante função na formação da pessoa e a importância da autorregulação da aprendizagem segue as novas exigências com que os alunos têm de lidar nos dias de hoje, porque aumentar o conhecimento torna necessário a aprendizagem de estratégias para adquirir esse novo conhecimento e adaptá-lo ao conhecimento já existente (PERELS et al. 2009). Nesse sentido, a autorregulação da aprendizagem é vista como um requisito para a aprendizagem ao longo da vida, fazendo face à sociedade em constante mudança em que vivemos.

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) propôs, para o período entre os 5 e os 7 anos de idade, quatro categorias de autorregulação:

1. ‘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.

2. ‘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.

3. ‘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.

4. ‘Motivação para a Auto-regulação’ - 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.

Assim, a escola deve oferecer, o mais cedo possível, as condições necessárias para que estas competências possam ser promovidas com intencionalidade.

Este aspeto direciona-nos para a importância que os adultos, especialmente os educadores e professores, têm no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada. A questão da necessidade de apoiar adequadamente as crianças no desenvolvimento da autorregulação da sua aprendizagem é colocada por Rosário, Pérez e González-Pienda (2007) 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).

Um dos objetivos primordiais dos docentes deveria direcionar-se para ajudar as crianças, desde o contexto pré-escolar, 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. O estudo levado a cabo por Perels et al. (2009) teve a forma de uma intervenção com educadores do pré-escolar para promover a autorregulação da aprendizagem das crianças das suas salas. Para isso, foi testado o efeito do treino da autorregulação da aprendizagem em educadores, englobando estratégias de autorregulação para os seus próprios processos de aprendizagem (para serem capazes de agir como modelos a seguir) e estratégias para promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças de 5 anos. Os resultados obtidos mostraram que a competência de autorregulação dos educadores, bem como a das crianças cujos educadores participaram na intervenção, melhorou significativamente. Os resultados indicam assim que é possível promover a autorregulação da aprendizagem em crianças em idade pré-escolar através de um programa de intervenção desenhado para os educadores de infância.

Os agentes educativos não devem, por isso, esperar que as transferências de aprendizagem ocorram espontaneamente, devem promovê-las ensinando exatamente aos alunos o que querem que eles aprendam, ou seja, proporcionar aos seus alunos o incentivo de assumirem a responsabilidade pelo seu aprender (ROSÁRIO et al., 2010).

Considera-se, portanto, relevante a sensibilização e formação dos educadores e professores neste âmbito dada a urgente e real importância da intervenção destes para a promoção do desenvolvimento no que diz respeito ao domínio da aprendizagem da criança e, conseqüentemente, à potenciação do seu crescimento e autonomia.

Este estudo surge no seguimento de um estudo prévio, em que se analisaram as perspetivas de investigadores, educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico com o objetivo de estudar estratégias de suporte que proporcionem oportunidades efetivas e essenciais ao desenvolvimento de competências de autorregulação nas crianças dos 5 aos 7 anos (PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014).

Uma das questões que o norteou, foi: 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 - que visem a participação em comunidades reflexivas/colaborativas, pelo exercício de experiências narrativas reflexivas da prática - foi a forma eleita pelos docentes como promotora de competências autorregulatórias junto de crianças em fase de transição escolar, visando uma continuidade educativa. Tanto os investigadores, como os educadores de infância e os professores do 1º ciclo do ensino básico, foram da opinião que a utilização 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... (Investigadora 20, especialista do 1º ciclo do ensino básico).

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 (Investigadora 11, especialista da educação pré-escolar).

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 (Professora do 1º ciclo do ensino básico, grupo focal 1).

Segundo Piscalho e Veiga Simão (2014), os resultados alcançados, também, sugerem que - na perspetiva dos investigadores e docentes entrevistados - 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 1º ciclo do ensino básico para assegurar um trabalho de qualidade contínua, foi também referida. Consideram que se deve valorizar o papel da autorregulação nas transições escolares, 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. A implicação dos docentes numa investigação desta natureza foi também realçada:

O uso de um instrumento, resultado da investigação, poderia contribuir para uma melhor/menor 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 acadêmico (Investigadora 14, especialista da educação pré-escolar).

Não faz parte da nossa cultura, não é muito vulgar, professores do 1º 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 valem a pena fazer, a melhoria do sistema educativo passa, sobretudo, por isso (Investigadora 1, especialista na área da autorregulação da aprendizagem).

No presente estudo, valerá, assim, a pena estudar processos reais, situados no trabalho quotidiano nas escolas pelos docentes, tendo em vista potencializar estratégias cognitivas, metacognitivas, emocionais, sociais e motivacionais, visando estimular nos educadores e professores uma atitude ponderada, ativa e construtiva (WHITEBREAD et al., 2009).

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Sendo o nosso objetivo fulcral o estudo de 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 proporcionar oportunidades de análise e reflexão de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico, facilitando a consciencialização e (re)construção das suas teorias e práticas. Um posicionamento crítico perante a utilização de um instrumento de apoio à prática pedagógica, implicará que os educadores e professores assumam uma atitude de questionamento face a si próprios (o seu papel, a sua ação, as suas convicções, os seus valores e atitudes...) e face aos seus alunos (as suas representações, necessidades e expectativas, o seu comportamento, os seus valores e atitudes...). Esta atitude de questionamento, segundo Vieira (1999), facilita a identificação dos constrangimentos que dificultam a ação do professor e tornam essa ação mais consciente, fundamentada, crítica e ajustada, ou seja, mais reflexiva. O desenvolvimento da autonomia dos alunos implica, necessariamente, o desenvolvimento desta reflexividade dos professores, condição da sua autonomização profissional.

Mais concretamente, norteia este estudo a seguinte questão de investigação:

Será que a CHILDI¹ constitui um instrumento de formação-ação-reflexão que apoia a prática pedagógica de educadores de infância e os professores do 1º ciclo do ensino básico, para a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças nas (des)continuidades educativas?

DESCRIÇÃO DETALHADA

Procedimentos

“Nós organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos principalmente sob a forma de narrativa. Criamos histórias, desculpas, mitos, razões para fazer ou não fazer” (BRUNER, 1991)

Em linhas gerais, o *design* que se apresenta visa a utilização de um instrumento de apoio à prática pedagógica que promova a autorregulação das aprendizagens das crianças em contexto real educativo, nas crianças dos 5 aos 7 anos, ou seja, no ano terminal da educação pré-escolar e no ano inicial do 1º ciclo do ensino básico.

Tendo em conta o objetivo deste segundo estudo, foram utilizados alguns métodos de exploração (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992). A exploração comportou a análise das entrevistas realizadas no primeiro estudo e a leitura, para uma análise profunda, dos teóricos clássicos da literatura sobre autorregulação da aprendizagem (destacamos os autores Schunk e Zimmerman). Foram também identificados os autores nacionais e internacionais que têm desenvolvido trabalho nesta área mas com crianças pequenas (BRONSON, 2000; PERELS et al., 2009; ROMERA, 2003; ROSÁRIO; PÉREZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; WHITEBREAD et al., 2003; 2009; WOOD; BENNETT, 2001).

Foi desta pesquisa que surgiu a decisão de eleger um instrumento de observação para avaliar a metacognição e autorregulação da aprendizagem em crianças, a “Checklist of Independent Learning Development (CHILD)” (WHITEBREAD et al., 2009).

Trata-se de um instrumento cujo o autor é bastante citado em estudos internacionais e nacionais, mas que não possui referências suficientes em Portugal pelo que propomos que este seja submetido a uma exploração científica mais aprofundada no nosso contexto educativo. Importa referir que o próprio autor, David Whitebreadⁱⁱ, foi contactado e participou enquanto entrevistado no primeiro estudo, sugerindo o uso do instrumento CHILD para o objetivo que norteia esta investigação.

A CHILD foi criada por Whitebread et al. (2003, 2009), inspirado em dois ramos dentro da psicologia do desenvolvimento: o ramo cognitivo de processamento da informação e o ramo sociocultural, e a sua construção nasceu da constatação quer do facto de um instrumento de observação ser uma ferramenta que pode ser utilizada por educadores e professores, quer pelos primeiros indícios da sua validade externa como uma medida de metacognição e autorregulação em crianças pequenas. Dada a importância educacional do

desenvolvimento das capacidades metacognitivas e de autorregulação nas crianças, o desenvolvimento de um instrumento de observação é potencialmente muito benéfico.

Ora, a tradução e adaptação de instrumentos no âmbito da Psicologia da Educação é uma prática comum e facilita, por exemplo, o intercâmbio de informações científicas. Porém, esta prática requer procedimentos rigorosos a fim de garantir o rigor científico e, conseqüentemente, as inferências que tais procedimentos podem proporcionar.

Se antes se entendia que apenas um tradutor era suficiente para a realização do processo de tradução, hoje é sugerida a presença de, pelo menos, dois tradutores bilíngues para a realização deste processo, minimizando o risco de vieses linguísticos, psicológicos, culturais e de compreensão teórica e prática. O processo de tradução do instrumento para o português envolveu, assim, duas profissionais que possuem uma compreensão do constructo a ser avaliado e que têm habilidade e familiaridade com a escrita de artigos científicos, são bilíngues e o inglês é a sua língua nativa.

Os termos ‘adaptação’ e ‘tradução’ são distintos, e tem-se preferido o uso do primeiro, uma vez que compreende todos os processos concernentes à adequação cultural do instrumento, para além da mera tradução. O processo de adaptação de um instrumento já existente, em detrimento da elaboração de um novo instrumento, específico para a população-alvo, possui vantagens consideráveis. Ao adaptar um instrumento, o pesquisador é capaz de comparar dados obtidos em diferentes amostras, de diferentes contextos, permitindo uma maior equidade na avaliação, uma vez que se trata de uma mesma medida, que avalia o constructo a partir de uma mesma perspectiva teórica e metodológica. Entende-se que a utilização de instrumentos adaptados permite uma maior capacidade de generalização e permite, também, a investigação de diferenças entre uma crescente população diversificada (HAMBLETON, 1994).

A utilização adequada da CHILD permite ao educador e professor: potencializar estratégias cognitivas, emocionais, sociais e motivacionais; identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; perceber aspetos que requerem intervenções específicas; e obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral.

O instrumento em questão, contém uma lista de 22 itens descritivos de processos a serem observados que estão divididos pelas quatro categorias de auto-regulação propostas por Bronson (2000), já anteriormente citadas: controlo emocional e comportamental; atitudes pró-sociais; controlo cognitivo e motivação para a autorregulação.

O docente deverá responder a todos os itens, selecionando o número que corresponde à afirmação que melhor descreve o observado (1=sempre; 2=usualmente; 3=às vezes; 4=nunca). Poderá, ainda, comentar cada um dos itens descrevendo acontecimentos, descrevendo comportamentos, dando exemplos. Ou seja, tratando-se de uma lista de verificação, esta destina-se a registrar a presença ou ausência de um comportamento ou de um resultado de aprendizagem. A lista pode ser usada de uma forma ocasional ou sistemática. Ocasional, pois destina-se a avaliar produtos de aprendizagem. Sistemática, pois poderá destinar-se a avaliar, também, os processos de ensino e de aprendizagem. Daí que seja conveniente aplicá-la ao longo do ano letivo para permitir verificar os processos da criança e a ação do docente (estes tipo instrumentos desempenham um papel formativo muito importante uma vez que dão indicações aos educadores e professores de aspetos precisos).

No final da Lista, onde consta “Outros comentários”, o docente deve pôr por escrito aspetos importantes a reter (como pode ser visualizado abaixo). Como suporte da sua reflexão, poderá utilizar a sua própria planificação em busca de novas alternativas que possam melhor atender às necessidades do grupo e de cada criança.

Figura 1 - Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) (WHITEBREAD et al., 2009)

Nome da Criança: _____ Professor: _____
 Data: _____ Escola/ Contexto: _____

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca	Comentário
Emocional					
1					
2					
3					
4					
5					
Pro-social					
6					
7					
8					
9					
10					
Cognitivo					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
Motivacional					
18					
19					
20					
21					
22					
Outros Comentários:					

Tipo de estudo

O presente estudo inscreve-se no âmbito da Psicologia da Educação e enquadra-se na formação de professores. No fundo, trata-se de uma investigação em que se pretende promover e acompanhar o uso e análise e reconstrução do instrumento, com a

participação/colaboração de profissionais e alunos-estagiários. Inscreve-se, por isso, numa investigação de cariz qualitativo, incidindo particularmente no método narrativo. A escolha desse tipo de abordagem surge do interesse de, a partir de relatos da prática educativa diária dos docentes, entender melhor os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar (AMADO; OLIVEIRA, 2013).

Este método de investigação educacional, tem vindo a ganhar uma proeminência cada vez maior (OLIVEIRA; SEGURADO; PONTE, 1999; NÓVOA, 2000; JOSSO, 2006; GOODSON, 2008). Dado o interesse pela experiência vivida, a investigação narrativa começou tipicamente por se focar nos professores enquanto indivíduos e na compreensão pessoal que eles revelam sobre si próprios e sobre os processos e orientações dentro dos quais se situam e situam os trabalhos das suas escolas (LUWISH, 2002).

A investigação narrativa pode facilitar a aproximação à opinião, ideias, experiência e prática dos professores, a partir das suas próprias percepções. Na verdade, as descrições que os professores fazem do seu ensino estão, a maioria das vezes, repletas de informações que provém da prática, frequentemente, assumindo a forma de histórias (OLIVEIRA, 1999, p. 208).

Para a construção das narrativas podem concorrer diversos tipos de dados (por exemplo: notas de campo; registos reflexivos; entrevistas; conversas informais; histórias orais ou escritas dos professores...), estes são, aliás, uma forte contribuição para que a narrativa final (o produto de investigação) seja abrangente e significativa (OLIVEIRA, 1998).

Na narrativa como processo de investigação, não se pretende, como sugerem Connelly e Clandinin (1986), perguntar aos professores o seu ponto de vista sobre estilos de ensino, objetivos e filosofias, mas perguntar porque é que certas atividades são vividas de uma determinada maneira por um determinado professor. A pesquisa é focada na experiência pessoal e não em lógica formal reconstruída. Esta permite-nos aderir ao pensamento experiencial do educador e do professor, 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. Concepções, 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 do desenvolvimento profissional (GALVÃO, 2005).

A narrativa como processo de reflexão pedagógica permite ao professor, 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 é também um processo de interação com o outro, esta interação proporciona ao professor um maior conhecimento de si próprio, pela reflexão sobre o efeito que as suas atitudes provocam nos outros, ao mesmo tempo em que obriga a equacionar aprendizagens, a reconhecer limites pessoais e a redefinir modos de agir (GALVÃO, 2005).

Viver a prática reflexiva implica, por parte dos professores, dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a ‘criticar’ a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática (DAY, 2004). Por outras palavras, para que “a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação” (ROLDÃO, 2007, p. 6).

Josso (2006) refere ainda a importância das narrativas como instância formativa do sujeito, que consegue perceber mais claramente os mecanismos que o movem profissionalmente ao observar mais de perto os processos de ensino-aprendizagem. Os sujeitos submetidos a esse tipo de pesquisa parecem adquirir um sentido de reflexividade. Tendo os seus processos esmiuçados, esses sujeitos percebem as razões que os levam a agir de determinada maneira: “[...] Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vêm as ideias que acredito minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e/ou pretendo fazer?... Sobre o que me apoio para dizer o que digo?...” (JOSSO, 2006, p. 26).

Para compreender o pensamento de um professor, podemos começar por procurar as histórias que estruturam o modo de pensar sobre os acontecimentos da sala de aula desse mesmo professor (as suas teorias práticas). No entanto, devemos ter presente que, nas suas narrativas, os professores não se limitam a recordar e a relatar as suas experiências, mas repetem e recriam as suas próprias histórias, reconstruindo significados, redefinindo o seu eu pessoa e profissional (CORTAZZI, 1993). Desta forma, a experiência que se conta e reconta pela narrativa é um método fundamental de crescimento pessoal e social, é uma qualidade fundamental da educação.

Este tipo de abordagem apresenta algumas limitações, como alguns problemas que podem decorrer da má utilização de pesquisas desta natureza, entre eles, destaca-se: a enorme diversidade de expressões utilizadas (método ou pesquisa narrativa, história de vida; método biográfico ou autobiográfico, entre outros), o que pode levar a uma imprecisão conceitual, dificuldade entre um aspeto mais significativo de outro menos

significativo; seleção, por parte dos narradores, da informação de forma a tornar a história mais apelativa; entre outros (BUENO et al., 2006; LUWISCH, 2002).

No entanto, apesar de algumas críticas que se possam fazer a respeito do método narrativo, a escolha por este relaciona-se com o facto da bibliografia referir que os estudos que utilizam narrativas, neste caso, narrativas de professores, podem ser úteis e frutíferos no debate e aprofundamento das questões referentes à pesquisa educacional, pois esse tipo de pesquisa pode auxiliar na reflexão sobre as ações, enriquecer a compreensão das práticas e ajudar os pesquisadores a terem um entendimento mais complexo do processo de ensino e aprendizagem.

Participantes

No nosso estudo foram escolhidas, intencionalmenteⁱⁱⁱ, 3 educadoras de infância, 3 professoras do 1º ciclo do ensino básico, 6 alunas-estagiárias (3 pares de estágio) que frequentam o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico e 6 alunas-estagiárias (3 pares de estágio) que frequentam o mestrado em ensino do 1º e do 2º ciclo do ensino básico.

A escolha das docentes assentou, sobretudo, nos seguintes aspetos:

- a experiência profissional (profissionais experientes com mais de 10 anos de serviço e com experiência na formação inicial e contínua e como supervisoras de estágios);
- a formação (todas realizaram mestrados depois da formação inicial, sendo profissionais informadas que periodicamente atualizam a sua formação);
- a sua disponibilidade e motivação para participar na pesquisa.

Este grupo corresponde também à realidade da rede institucional existente: enquanto que para a educação pré-escolar continua a existir um grande número de instituições privadas (das 3 educadoras de infância, 2 trabalham no ensino privado e 1 no ensino público, relativamente às professoras, todas trabalham no ensino público), relativamente à rede escolar continuam a predominar instituições pertencentes à rede pública.

As alunas-estagiárias foram escolhidas por se encontrarem, 3 dos pares, a realizar o estágio curricular no jardim de infância e, os outros 3 pares a realizar o estágio com turmas do 1º ano de escolaridade. A prática pedagógica, componente curricular específica do processo de formação, é “a componente curricular da formação profissional de professores 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). Consideramos que as estudantes, na formação inicial, serão um contributo para este estudo na medida em que poderão também questionar, confrontar, analisar, interpretar e refletir sobre o instrumento de apoio à prática pedagógica e compreender o seu benefício para o desenvolvimento de competências e atitudes necessárias a um desempenho eficaz, consciente e responsável na promoção da autorregulação das crianças.

Recolha dos dados

A análise das narrativas como método de recolha de dados, evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas.

Segundo Riessman (1993), no processo de investigação narrativa existem cinco níveis de representação: dar sentido; contar; transcrever; analisar; ler. Assim, existirão etapas de utilização e análise de um instrumento de apoio à prática pedagógica profissional, a partir dos registos reflexivos das práticas das participantes do estudo. No fim de cada etapa as narrativas das várias intervenientes serão devolvidas por forma a acederem a várias estruturas de reflexão, às causas das ocorrências, permitindo-lhes criar novas estratégias de atuação, sugerir alterações no instrumento, num processo evolutivo de abertura à inovação, ao mesmo tempo em que se constituirá uma base cada vez mais sólida de conhecimentos construídos a partir do intercâmbio entre as aprendizagens teóricas e o conhecimento prático que irão adquirindo. No fundo, pretende-se o acompanhamento das participantes, a partir da sua própria perspetiva interior e do confronto com as experiências dos outros, deixá-los evoluir, devolvendo-lhes as suas ideias e dando-lhes espaço para pensar, proporcionando-lhes outros ângulos de análise, no sentido da consciencialização e reconstrução das suas teorias e práticas, mediante um posicionamento crítico^{iv} perante o instrumento.

Na última etapa prevê-se a avaliação do instrumento em que importará saber até que ponto a utilização deste contribui para apoiar a prática pedagógica das docentes no sentido promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças nas (des)continuidades educativas.

De seguida, apresentam-se as três etapas previstas deste estudo.

Quadro 1 – Etapas do estudo

1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA
<p>Análise Entrega da Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) e manual de procedimentos</p>	<p>Primeira observação Preenchimento da Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) de cada criança e respectivos comentários</p>	<p>Segunda observação Preenchimento da Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) de cada criança e respectivos comentários</p>
<p>Primeira reflexão orientada - Os itens, as instruções e a escala de resposta são compreensíveis? - Que oportunidades e dificuldades antecipam na utilização deste instrumento no próximo ano letivo?</p>	<p>Segunda reflexão orientada - Que balanço faz perante os resultados devolvidos? - Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação às categorias da CHILD (emocional, pro-social, cognitiva e motivacional)? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...) - Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação às categorias da CHILD (emocional, pro-social, cognitiva e motivacional)? - Como se sente sobre a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem no seu grupo de crianças? - Qual o papel do docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem? - Qual o papel da criança, como par, na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem?</p>	<p>Terceira reflexão orientada - Este instrumento é útil? Porquê? - Após a utilização deste instrumento: Quais os aspetos da sua prática docente que considera mais interessantes, em que se sente mais à vontade? Quais os aspetos da sua experiência anterior de ensino que considera dominar melhor – científicos, pedagógico-didáticos e relacionais? Quais os aspetos da sua experiência anterior de ensino que considere precisarem de melhoria e apoio? - Considera este instrumento exequível para a educação pré-escolar e 1º CEB? - Poderá ser usado de forma colaborativa para diminuir as descontinuidades e promoverem competências autorregulatórias da aprendizagem?</p>
<p>Devolução da síntese - primeira reflexão - Como analisa os dados fornecidos para o Jardim de Infância e o 1º ano do 1º CEB da primeira síntese?</p>	<p>Devolução da síntese – segunda reflexão - Esta segunda síntese contribuiu para reverem as estratégias que usa para ajudar as crianças a desenvolver a autorregulação da aprendizagem destas? - Que mudanças pensa introduzir?</p>	<p>Devolução da síntese final - Como analisa os dados fornecidos para o Jardim de Infância e o 1º ano do 1º CEB da terceira síntese?</p>

Estas etapas serão dinamizadas na MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning*) que é uma plataforma de gestão de aprendizagens e que inclui um conjunto de funcionalidades que podemos sistematizar em quatro dimensões básicas: acesso protegido e gestão de perfis de utilizador (o que permite criar um ambiente *web* reservado aos participantes do estudo e definindo diversos graus de controlo do sistema, nomeadamente ao nível dos docentes e dos alunos-estagiários); gestão de acesso a conteúdos (permitindo colocar conteúdos *online*, em diversos formatos, e definir os momentos e formas de interação dos participantes com esses mesmos conteúdos); ferramentas de comunicação síncrona e

assíncrona (permitindo a comunicação do investigador com os participantes, bem como destes entre si); sistemas de controlo de atividades (permitindo o registo de todas as atividades realizadas pelos participantes).

RESULTADOS ESPERADOS

Alguns estudos apontam que a criança terá mais sucesso na transição do pré-escolar para o primeiro ciclo se for introduzida de forma progressiva e gradual aos novos processos da escola (YEBOACH, 2002). Para a obtenção desse sucesso as crianças devem adquirir competências sociais e emocionais com o objetivo de as ajudar a estabelecer boas relações interpessoais, em especial com os pares, e capacitar na resolução de problemas facilitando as exigências do crescimento e do desenvolvimento pessoal (ELIAS et al., 1997).

Numa situação de mudança, como a transição da educação pré-escolar para o ensino básico, esperamos que este instrumento de apoio à prática pedagógica estimule uma atitude reflexiva, ativa, conjunta e construtiva dos profissionais de educação que possibilite estruturar ambientes de aprendizagem que permitam às crianças construir conhecimentos e mobilizar recursos para aprenderem a autonomizar e autorregular as suas aprendizagens a fim de as transferirem e aplicarem na sua futura atividade. Acreditamos que a reflexão consciente, por parte dos docentes, sobre o saber experienciado das componentes autorregulatórias, em interação com o contexto, contribua para: aperfeiçoar as práticas pedagógicas; adquirir (novas/diferentes) posturas de trabalho que intensifiquem o diálogo entre os educadores e professores; encorajar a construção de entendimentos comuns, no sentido de facilitar a continuidade educativa com impacto no aproveitamento escolar dos alunos.

A diferenciação pedagógica surge inequivocamente interligada à autorregulação da aprendizagem. Segundo Meirieu (1991), é indispensável compensar a dispersão inevitável da diferenciação através da realização de um balanço privilegiado - de um lugar e de um tempo de controlo e de regulação das aprendizagens -, o momento em que o aluno é levado, com a ajuda do professor e/ou colegas, a confrontar os percursos que utilizou com os resultados a que chegou. Porque é realmente neste confronto e nos seus reajustamentos a que dá lugar, que se constrói a autonomia do sujeito.

Em jeito de conclusão, este instrumento perspetiva-se um meio de melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem, como um facilitador das competências de aprender a aprender nas crianças, que vincule educadores e professores a tomarem consciência dos processos que utilizam quando ensinam e a compreender os seus efeitos ajudando-os no

desenvolvimento de autorregulação e de situações autônomas de 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 objectivos concretos e metas a atingir nas tarefas propostas; ser capaz de delinear estratégias para alcançar os objectivos 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.

Este estudo permitirá, ainda, compreender o contributo das narrativas como meio de formação e desenvolvimento profissional dos educadores e professores.

Notas

ⁱ Checklist of Independent Learning Development.

ⁱⁱ David Whitebread é um psicólogo cognitivo e do desenvolvimento e é especialista nas primeiras idades. Ele é professor na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge. Antes de ingressar na Faculdade lecionou em escolas primárias, principalmente em Leicestershire, durante 12 anos. Um foco particular de interesse tem sido o desenvolvimento da consciência metacognitiva e controle estratégico em relação a uma série de áreas de aprendizagem. Estas incluíram a resolução de problemas e raciocínio das crianças, estratégias matemáticas e habilidades de segurança rodoviária. Outros interesses incluem crianças que aprendem através do jogo, da psicologia evolucionista e da aplicação da neurociência cognitiva para a educação. Atualmente está preocupado com o desenvolvimento precoce de metacognição e autorregulação em crianças pequenas, e com o papel do jogo e linguagem no apoio a este desenvolvimento.

ⁱⁱⁱ Um conhecimento prévio no plano profissional das participantes, assume a vantagem de poder trazer para uma explicitação conceptual menos defensiva e para a predisposição para o trabalho colaborativo.

^{iv} Partindo desta ideia, prevê-se momentos de discussão/explicação, entre os quais certamente terão que estar os conceitos/teorias/concepções sobre aprendizagem/autonomia/autorregulação da aprendizagem, etc.

REFERÊNCIAS

AMADO, J.; OLIVEIRA, A. Análise de narrativas – ‘estórias’ ou episódios. In: AMADO, J. (Org.). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa Universitária de Coimbra, 2013. p. 251-262.

BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING, R. *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., 1999.

BRONSON, M. *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. NY: Guilford Press,

2000.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 18, p. 1-21, 1991.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, New York, v. 23, n. 4, p. 293-310, 1986.

CORTAZZI, M. *Narrative analysis*. London: The Falmer Press, 1993.

DAY, C. *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora, 2004.

FORMOSINHO, J. A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: CAMPOS, B. P. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001. p. 46-64.

ELIAS, M. J. et al. *Promoting Social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Revista Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.

HAMBLETON, R. K. Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, v. 10, n. 3, 229-244, 1994.

JOSSO, M.-C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador, EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. p. 21-40.

LUWISCH, F. E. O ensino e a identidade narrativa. *Revista da Educação*, v. XI, n. 2, p. 21-32, 2002.

MEIRIEU, P. *Le choix d'éduquer – Éthique et Pédagogie*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur, 1991.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, H. M. *Actividades de investigação na aula de matemática: aspectos da prática do professor*. Lisboa: APM, 1998.

_____. Narrativa na prática e na investigação sobre as investigações matemáticas dos alunos. In: ABRANTES, P. et al. (Ed.). *Investigações matemáticas na aula e no currículo*. Lisboa:

Projecto MPT e APM, 1999. p. 207-214.

OLIVEIRA, H. M.; SEGURADO, M. I.; PONTE, J. P. Tarefas de investigação em matemática: histórias de sala de aula. In: ABRANTES, P. et al. (Ed.). *Investigações matemáticas na aula e no currículo*. Lisboa: Projecto MPT e APM, 1999. p. 189-206.

PERELS, F. et al. Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, n. 79, p. 311–327, 2009.

PISCALHO, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspetivas de investigadores e docentes. Vinculação práticas educativas na primeira infância e intervenção precoce. *Revista Interações*, v. 10, n. 30, p. 72-109, 2014.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1992.

RIESSMAN, C. *Narrative analysis*. California: Sage, 1993.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva, In: PRESIDÊNCIA PORTUGUESA DO CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa, 2007.

ROMERA, J. A. Procedimiento para la evaluación de las estrategias de la autorregulación durante el aprendizaje en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, v. 1, n. 1, p. 19-42, 2003.

ROSÁRIO, P. et al. Processos de conhecer, meta-conhecer, resolver e aprender: comunalidades e desafios. In: VEIGA, F. (Org.). *Manual de Psicologia da Educação*. Lisboa: Mac-Graw Hill, 2010.

ROSÁRIO, P.; PÉREZ, J.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. *Auto-regulação em crianças sub-10*. Projecto Sarilhos do Amarelo. Porto: Porto Editora, 2007.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). *Handbook of Self-regulation of learning and performance*. Educational Psychologist Handbook Series. Nova York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2011.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FERREIRA, P.; DUARTE, F. Aprender estratégias autorregulatórias a partir do currículo. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L.; ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica – Educação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 23-51.

VIEIRA, F. (Org.). *Cadernos (1)*. Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia . Braga: Universidade do Minho, Departamento de Metodologias da Educação, 1999

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*.

Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WHITEBREAD, D. et al. Developing independent learning in children aged 3–5. In: *European Association for Research on Learning and Instruction 10th Biennial Conference*, Padova, August, 2003.

WHITEBREAD, D. et al. The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition Learning*, v. 4, n. 1, p. 63-85, 2009.

WOOD, E.; BENNETT, N. “I know what I’ve got better at”: young children’s understanding of progression in their learning’. *European Association for Research on Learning and Instruction*, University of Fribourg, Switzerland, august, 2001.

YEBOACH, D. A. Enchancing transition from early childhood phase to primary education: evidence from the research literature. *Early Years*, v. 23, n. 1, p. 51-668, 2002.

Recebido em setembro de 2014.
Aprovado em novembro de 2014.