

ESTRATÉGIAS AUTORREGULATÓRIAS DESCRITAS EM PORTFÓLIOS REFLEXIVOS

Ana Paula Pizarro Duarte

Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação
pizarro1983@hotmail.com

Lourdes Bragagnolo Frison

Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação
lfrison@terra.com.br

Resumo

Este artigo apresenta a análise de portfólios reflexivos, escritos por acadêmicas do curso de Pedagogia, no estágio curricular obrigatório de Educação Infantil, realizado em uma sistemática denominada docência compartilhada. Para a análise dos dados, utilizaram-se os referenciais teóricos que explicam o construto da autorregulação da aprendizagem. Encontraram-se, por meio desta análise, as fases que compõem a autorregulação da aprendizagem: planejamento das atividades, detalhamento das práticas realizadas, explicitação das estratégias trabalhadas, autorreflexão. As estratégias contemplam as dimensões cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais, que tiveram o objetivo de estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da educação infantil.

Palavras chave: Autorregulação da aprendizagem. Estratégias autorregulatórias. Formação docente.

SELF-REGULATORY STRATEGIES DESCRIBED IN REFLECTIVE PORTFOLIOS

This article presents the analysis of reflective portfolios, written by academicians from Education College, in the Kindergarden curricular training, accomplished with a system called shared teaching. For data analysis we used the theoretical frameworks, that explain the construction of self-regulatory learning. In the present study, we found the phases of self-regulatory learning: planning activities, details of the practices, explanation of the strategies applied, self-reflection. The strategies include the cognitive, metacognitive, motivational and behavioral dimensions, wich aimed to stimulate children's development and kindergarden teaching.

Keywords: Self-regulatory teaching . Self-regulatory strategies. Teacher training.

Contextualizando o trabalho

Nas últimas décadas, fatores como fracasso escolar, repetência e evasão têm acentuado os problemas da educação no Brasil e causado preocupação aos educadores. Isso se acentua porque um grande número de alunos demonstra não ter vontade de aprender nem de estudar. Em decorrência disso, manifestam-se apreensões relativas às dificuldades de aprendizagem, suas causas e conseqüências. Tais dificuldades, articuladas aos problemas da escola, do ensino, das atribuições e responsabilidades assumidas pelos professores, parecem se fortalecer, principalmente, quando as famílias se omitem, como acontece sistematicamente, em especial na escola pública. Este artigo apresenta reflexões pertinentes a uma prática realizada, a qual buscou verificar se a docência compartilhada, desenvolvida no estágio curricular obrigatório, promoveu o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias de modo a qualificar o processo de ensinar e de aprender.

A fim de contextualizar este trabalho, explica-se que a docência compartilhada, realizada pelas alunasⁱ do curso de Pedagogia/2010, em escolas municipais de educação infantil, constituiu-se em grande desafio, por ser uma prática que buscava investir na aprendizagem e estimulá-la, quer em

relação às estagiárias, quer em relação às crianças. Esta prática foi definida como docência compartilhada por ser um espaço de partilha entre estagiárias e professoras titulares, na organização das ações pedagógicas, planejadas e executadas, visando alcançar “[...] objetivos comuns, negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua, e co-responsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p.214). O trabalho foi realizado, desde o início, em parceria, contrapondo-se à antiga ideia de que o trabalho deveria privilegiar, por longo período, somente observações da prática da professora e das crianças. Buscou-se, pela prática exercida na docência compartilhada, proporcionar troca de conhecimentos e experiências, o que resultou em avanços na qualidade do trabalho, tanto das estagiárias quanto das professoras titulares, pois ambos os grupos refletiam sobre seu fazer e assim melhor promoviam a aprendizagem das crianças.

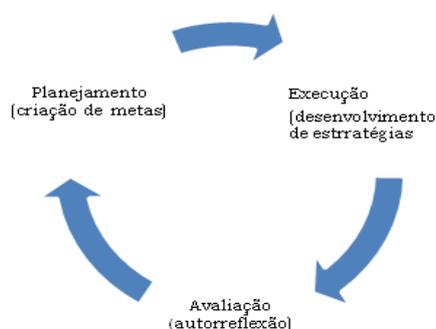
O processo de aprender é hoje entendido como uma construção que requer papel ativo por parte do aluno. Sob esta perspectiva, tornou-se imprescindível que o aluno fosse intensamente envolvido nas atividades para, por meio delas, desenvolver sua capacidade de aprender - estabelecendo metas, fazendo seu planejamento, aprendendo a monitorar seus esforços - a fim de atingir melhor desempenho (SOUZA, 2010). Os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos, nos anos iniciais, possivelmente seriam dirimidos, se os professores trabalhassem com propostas educativas, estimuladoras da aprendizagem, através de estratégias autorregulatórias: cognitivas, metacognitivas, motivacionais, comportamentais e contextuais. Neste artigo, são discutidas tais estratégias e suas dimensões.

Autorregulação da Aprendizagem

A autorregulação da aprendizagem é um processo pelo qual o sujeito é estimulado a formular estratégias de (auto)organização, definindo metas, objetivos que lhe permitam atingir resultados. Neste processo, o sujeito formula objetivos, segundo sua expectativa, motivação e intencionalidade, para depois organizar estratégias que lhe permitam alcançar as aprendizagens desejadas.

Autorregulação da aprendizagem é definida por teóricos como Veiga Simão (2002, 2004, 2005, 2006), Zimmerman (1989, 1994, 2000), Rosário (2004, 2006), como um processo em que os sujeitos, após estabelecerem metas que interagem com suas expectativas, desenvolvem estratégias para alcançá-las, propiciando condições para que a aprendizagem se efetive. Para isso, é preciso que a aprendizagem se fundamente na reflexão consciente sobre o significado dos problemas que surgem, decidindo as ações numa espécie de diálogo consigo mesmo (VEIGA SIMÃO, 2004).

Zimmerman (2000) define autorregulação como o resultado de pensamentos, ações e sentimentos criados pelos próprios sujeitos, na interação com o contexto, e intencionalmente orientados para a realização dos objetivos, utilizando estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e contextuais. Os sujeitos, ao controlarem seus processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e comportamentais, tornam-se mais ativos e autônomos, durante o processo de aprendizagem, para isso é preciso, no entanto, que criem métodos e estratégias de organização. Para Zimmerman (2000), a autorregulação da aprendizagem se constitui em três fases, as quais precisam ser sistematizadas. A primeira fase – prévia – refere-se às influências, crenças motivacionais, metas e estratégias formuladas para aprender determinado conteúdo ou fazer determinada ação. A segunda fase – realização – refere-se ao esforço e ao empenho do sujeito no desenvolvimento de estratégias organizadas para a efetivação da aprendizagem. A terceira fase – autorreflexão – visa à autoavaliação sobre os processos e as escolhas. Este ‘pensar sobre’ influencia diretamente o processo de aprendizagem. Estas três fases, segundo Zimmerman (1989) Veiga Simão (2004); Rosário (2005); Frison (2006), Frison e Veiga Simão (2011), formam o ciclo autorregulatório, conforme está representado no esquema a seguir.



A realização do estágio de docência compartilhada envolveu as três fases deste ciclo, permitindo que as estagiárias planejassem, construíssem, modificassem e refletissem constantemente sobre sua prática. O processo de reflexão se deu sobre as atividades pensadas e realizadas, que foram registradas no portfólio, cuja elaboração foi proposta pelas supervisoras orientadoras de estágio. Com este portfólio, as professoras acompanharam os processos de aprendizagem das acadêmicas, avaliando o desenvolvimento de seu trabalho. O portfólio teve função reguladora da prática pedagógica, o que serviu para qualificar o desempenho da prática da estagiária, tanto no âmbito pessoal como no profissional. As mudanças de cunho pessoal referem-se a emoções, afetos, cognição e metacognição empregados em cada atividade realizada, impulsionando competências de planejamento, organização, execução, controle de estratégias e avaliação do trabalho, nas dimensões pessoal e profissional. Estas dimensões se imbricam e mobilizam processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais, comportamentais e contextuais.

A estagiária pode regular as atividades de estágio e, ao fazê-lo, perceberá as necessidades das crianças, traçando metas para estimular suas aprendizagens. De acordo com Souza (2010), uma estratégia de aprendizagem envolve diversos recursos, os quais são utilizados para aprender um novo conteúdo ou desenvolver determinadas habilidades. No portfólio, as estagiárias descreveram atividades e recursos utilizados, visando proporcionar às crianças aprendizagens mais qualificadas.

Estratégias na autorregulação da aprendizagem

No construto da autorregulação da aprendizagem, a utilização de estratégias é um marco importante, quer na fase do planejamento, da execução ou da avaliação do trabalho (VEIGA SIMÃO 2004). O sujeito precisa formular metas e desenvolver “um conjunto organizado de estratégias, que automonitorizam a sua eficácia, tendo em vista a meta estabelecida” (ROSÁRIO, 2002, p.58). Kluwe (1987) destaca

que as estratégias de regulação exigem que o sujeito as autorregule e controle e, se necessário, faça correções, escolha outras estratégias para atingir os resultados esperados.

As estratégias são ações pensadas, planejadas e desenvolvidas, visando à consecução dos objetivos que o indivíduo se propõe a realizar. Dembo (1994) refere-se às estratégias cognitivas e as define como pensamentos que propiciam que a informação seja armazenada mais eficientemente, elaborando-a e organizando-a. Os estudantes também podem mobilizar estratégias metacognitivas, as quais são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular seu pensamento. Na área da psicologia, a cognição é considerada como o conjunto de unidades de saber que se baseiam em experiências sensoriais, representações, pensamentos e lembranças. A cognição refere-se, portanto, ao ato ou efeito de conhecer, de aprender, ao processo de produzir conhecimento (GONÇALVES & TRINDADE, 2010). A metacognição reporta-se, pois, às ações que envolvem e controlam os processos cognitivos associados à aprendizagem. Atividades como planejar uma tarefa de aprendizagem, compreender e avaliar o progresso necessário para completar uma tarefa são, por natureza, estratégias metacognitivas. Para Rosário (2006, p.1914), “a separação entre o que é cognitivo o que é metacognitivo não é linear [...]. O próprio Flavell (1979) reconhece que o conhecimento cognitivo pode não ser diferente do conhecimento metacognitivo. A metacognição envolve vigiar a forma como a meta cognitiva foi conhecida”.

As estratégias de aprendizagem são, por conseguinte, as atividades e as condutas conscientes e intencionais, planejadas para atender determinado fim. Por meio delas, se pode organizar um plano sequencial, que conduza os alunos a serem mais eficientes. Rosário (2006, p. 1913) explica que as estratégias de aprendizagem podem ser “classificadas em dois grandes grupos: as de reprodução e as de compreensão (WEINSTEIN & MAYER; 1986)”. As de reprodução abarcam estratégias de repetição, elaboração, restituição, reconhecimento e aplicação. As de compreensão abrangem estratégias de interpretação, exemplificação, análise e estruturação.

Há também as estratégias de motivação, que envolvem crenças pessoais que levam o aluno a se esforçar diante do valor que atribui à tarefa proposta. Assim como existe o ajustamento comportamental que, segundo Esteves (2011), remete ao construto *autoeficácia*, o qual diz respeito às crenças dos indivíduos sobre suas capacidades. Este conceito, aplicado ao contexto educativo, permite compreender que

alunos com crenças de autoeficácia de maior amplitude são alunos mais autoconfiantes e que investem mais nas tarefas escolares, demonstrando forte motivação e envolvimento no trabalho escolar (BANDURA, 2002). Para Souza (2010), o valor da tarefa envolve crenças sobre sua importância e o interesse em determinada tarefa ou disciplina escolar. Na educação infantil, os interesses dos alunos estão voltados ao brincar, ao jogar, às diversas atividades lúdicas. Infere-se, por isso, que as estratégias motivacionais, pensadas pelas estagiárias, levaram em conta as características, os interesses, os motivos das crianças e a vontade com a qual elas tinham o desejo de fazer determinada atividade.

As estratégias contextuais referem-se ao preparo ou à busca de um ambiente favorável ao estudo. Neste artigo, abordam-se as estratégias utilizadas no desenvolvimento do trabalho de estágio e suas dimensões. As estagiárias estabeleceram metas, planejaram e executaram as ações previstas, propiciando condições para que as crianças aprendessem. Dos portfólios, foram retirados excertos, contendo algumas estratégias autorregulatórias, utilizadas no estágio. As estratégias selecionadas inserem-se nas dimensões cognitiva, metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual. Ao serem trabalhadas e estimuladas, elas promoveram a autorregulação da aprendizagem das crianças. Segundo Veiga Simão (2004, p.141), há dimensões que permeiam a autorregulação da aprendizagem, as quais são, a seguir, detalhadas.

Cognição/Metacognição – fixação de metas concretas; ativação de conhecimentos sobre o conteúdo; ativação de conhecimentos metacognitivos (fase prévia). Consciência cognitiva e controle da cognição, seleção e adaptação de estratégias cognitivas e de pensamento (fase da realização). Juízos cognitivos e atribuições (fase da autorreflexão).

Motivação/afeto – adoção de metas; juízos de autoeficácia; valor da tarefa; consciência e controle da motivação e afeto (fase prévia). Consciência e controle da motivação e afeto; seleção e adaptação de estratégia para dirigir a motivação e o afeto (fase da realização). Reação afetiva, atribuições (fase de autorreflexão).

Comportamento – planejamento do tempo e do esforço (fase prévia). Consciência de controle do esforço, tempo e necessidade de ajuda; incremento/redução do esforço; persistência/abandono; procura de ajuda (fase da realização). Mudança de comportamento (fase da autorreflexão).

Contexto – percepção da tarefa; percepção do contexto (fase prévia). Modificação das tarefas e do contexto; mudança ou renegociação das tarefas; mudança e abandono do contexto (fase da realização). Avaliação das tarefas; avaliação do contexto (autorreflexão).

Os processos de autorregulação da aprendizagem, segundo Rosário et al. (2007), podem ser estimulados em três vetores: “indiretamente através da experiência pessoal, diretamente através da instrução e como produto da prática intencionada (SCHUNK, 2001)”. Neste artigo, analisam-se estes três vetores, que constituíram o fazer pedagógico das estagiárias.

Contextualizando a pesquisa com portfólios

Os portfólios foram os instrumentos utilizados para a análise da pesquisa. Através da escrita dos quinze portfólios, perceberam-se as ações desenvolvidas pelas estagiárias, que foram realizadas: 1) indiretamente, pela experiência pessoal, tendo recebido a contribuição e a parceria da professora titular; 2) diretamente, através da instrução, das orientações recebidas das supervisoras de estágio; 3) como produto da prática intencionada, das atividades planejadas e realizadas com as crianças. As ações tinham por finalidade estimular comportamentos e desempenhos autorregulatórios nas crianças, através de múltiplas atividades: lúdicas, recreativas, motoras, visuais, sonoras, narrativas,.

A professora orientadora de estágio mediu e regulou o processo de aprendizagem das estagiárias, propondo leituras e supervisionando a prática. A função de monitorizar um sistema auto-organizado de estratégias foi importante para estimular o planejamento e a execução das estratégias, de modo a proporcionar momentos de reflexão individual e em grupo. Algumas vezes, as professoras titulares participavam dos debates propostos pelas orientadoras na faculdade, com o objetivo de abordar e aprofundar conhecimentos teórico-

práticos, que oportunizassem a reflexão sobre o trabalho a ser realizado.

A proposta de estágio em docência compartilhada possibilitou às estagiárias escolhas, dentre as quais os projetos com que gostariam de trabalhar. O movimento de construção do planejamento feito pelas estagiárias, envolvendo as crianças, revelou a existência de capacidades cognitivas e metacognitivas, motivacionais, afetivas/emocionais e comportamentais que possibilitaram às crianças participarem das atividades com real envolvimento.

No Quadro 1, extraídas dos portfólios, apresentam-se algumas estratégias desenvolvidas pelas estagiárias, contemplando as cinco dimensões: cognitiva, metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual.

Cognitivas	Metacognitivas	Motivacionais	Comportamentais	Contextuais
Representação da história com um fantoche	diálogo e análise da história narrada	fantoche da bruxa, atividades do interesse dos alunos	concentração	aula passeio
Experiências científicas e vivência relacional	verbalização do que foi percebido com a experiência	chá com as avós cantigas dramatizações experiências	circuito na praça atividades motoras e de linguagem	chá com as avós brincadeiras antigas
Aulas passeio e a realidade do mundo.	reflexões e conversas sobre os conhecimentos.	campanha materiais recicláveis	atitudes comportamentais	organização de espaços e contextos
Atividades lúdicas	dramatização com fantoches	hora do conto dramatização	brincadeiras cooperativas	organização de contexto propício para a tarefa
Olimpiada da sucata	conversa para discutir o que aprenderam	raciocínio lógico brincadeira fantasias	integração entre os colegas	ambiente para a aprendizagem
Circo, teatro	reflexões sobre a proposta	cantigas, contos, músicas, histórias, jogos, dinâmicas, filmes e lúdico	música para relaxamento, organização e concentração	definição de espaços
Hora da novidade	construção e reconstrução oral de fatos	uso do lúdico	apagar a luz, atenção concentrada	organização da sala
Poesias	relaciona a história com a realidade	fantasia, fantoche	lúdico para manter a concentração	espaço especial
Pintura	conversa para debater o tema	pintura	levar o livro leitura e desenho	ambiente que estimule a interação

Quadro 1: Estratégias autorregulatórias desenvolvidas pelas estagiárias na Educação Infantil. Excertos retirados dos portfólios.

Analisando os excertos apresentados no Quadro 1, encontram-se diversificadas estratégias de atuação que visaram oportunizar aos alunos a autorregulação de sua aprendizagem. Nos diferentes projetos desenvolvidos, cada estagiária evidenciou especificidades planejadas e realizadas de acordo com a turma, voltadas para o interesse das crianças. A descrição das atividades indica que as crianças eram convidadas a analisarem as exigências da tarefa e a escolherem os recursos adequados para fazerem o que tinha sido por elas escolhido, ou proposto pelo grupo, ou sugerido pela professora. O fato de as crianças se envolverem na tomada de decisão poderia levar o grupo à dispersão ou ao desencadeamento de distratores. Percebeu-se, no entanto, pelos registros das estagiárias, que as crianças, ao enfrentarem os desafios, utilizavam brincadeiras, narrativas para resolverem situações. Elas assim desencadeavam a autorregulação de sua aprendizagem, principalmente quando estavam incluídas atividades de reflexão e quando a estagiária promovia, intencionalmente, o debate, levando as crianças a exercitarem o pensamento. Nota-se, portanto, que questionamentos, diálogo, debates e vivências envolviam as crianças, as levando a efetivamente participarem. Mesmo que a criança tenha apenas cinco ou seis anos, ela já é capaz de operacionalizar estratégias autorregulatórias. Conforme os excertos dos portfólios, a maioria das estagiárias expressou que, através da contação de histórias, as crianças desenvolveram sua capacidade de concentração e imaginação, inclusive sugerindo outras atividades a serem feitas na sequência. As acadêmicas também destacaram que as atividades realizadas oportunizaram as crianças melhoria de seu vocabulário.

As estratégias encontradas, na coleta de dados, abrangem diretamente as quatro dimensões: cognitiva, metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual. Na educação infantil, o aluno necessita ser provocado para realizar certos tipos de atividades. As estagiárias e as professoras deste nível de ensino precisam, portanto, promover um ambiente que favoreça, nas crianças, o desenvolvimento do interesse, a consciência, o controle sobre o assunto. Percebe-se, pelos portfólios, que as estagiárias organizaram um ambiente estimulador, transformando a sala de aula em um espaço facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Em alguns excertos, nota-se que as atividades foram planejadas de acordo com os interesses demonstrados pelos alunos e, por isto, se constituíram em atividades significativas.

As estagiárias utilizaram estratégias cognitivas para impulsionar os alunos a desenvolverem suas capacidades, a conhecerem e aprenderem. Exemplo disso, foram as atividades de construção de jogos e brinquedos com sucatas; as dramatizações com fantoches ou personagens criados em grupo, ambas envolvendo elementos lúdicos. Foram também realizadas outras atividades que possibilitaram a troca de experiências, como as rodinhas de conversa e a hora do conto. Nestes momentos, as crianças tanto expressaram sua opinião sobre os assuntos debatidos, como reinventaram atividades quando entendiam que aquela proposta não era a mais adequada.

Nas rodas de conversa, as crianças expressaram suas opiniões a cerca dos trabalhos realizados. A estagiária (P.9) disse que relacionava a história com a realidade por meio da conversa, assim destacando a importância do uso social do ato de ler. A estagiária (P.15) relatou que as crianças expunham sua opinião, expressando-se e pensando sobre o que estava sendo feito. Outra estagiária escreveu: “a atividade de levar um livro para casa, para contar a estória aos pais, avós, irmão e, depois, no retorno, para as crianças em sala de aula, estimulou a internalização do hábito da leitura, fortalecendo o desejo de ler e socializar o que leu e aprendeu com os outros”. Estas ações configuram-se como estratégias metacognitivas, por oportunizarem aos alunos momentos de discussão sobre o que aprenderam e sobre o que ainda poderiam aprender, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão crítica tanto a respeito do que fizeram e produziram quanto de si próprios.

As estratégias motivacionais aparecem de forma diversificada: atividades envolvendo os pais; hora do conto; uso de músicas; dinâmicas lúdicas; jogos; uso de materiais de pintura. Segundo o relato das estagiárias, nos portfólios, todos esses recursos foram utilizados, de certa forma, para estimular os alunos a se envolverem na realização do trabalho, sempre em busca da ampliação de suas aprendizagens. As estagiárias destacaram que “as atividades que envolveram música e dança proporcionaram aprender sobre ritmo, cores, estimulando a memória, a criatividade, a atenção”. Elas igualmente cuidavam para que as crianças se envolvessem como autores daquilo que estava sendo feito. Segundo Rosário (2004, 2006), Dembo (1994), Zimmerman (2000), isso é que faz a diferença na autorregulação da aprendizagem, uma vez que a própria essência do conceito exige o comprometimento das crianças com seu processo de aprendizagem.

Além das estratégias mencionadas, as estagiárias organizaram outras com a finalidade de estimular a autorregulação de comportamentos. A estagiária (P.7) relatou que “desligar a luz fazia com que as crianças voltassem a se concentrar e a prestarem atenção no que estava sendo feito”. Esta estratégia demonstra que a estagiária planejava atividades mobilizadoras para o desenvolvimento das crianças, levando-as a tomar decisões face aos diferentes problemas com os quais se deparavam. Outras estratégias comportamentais foram observadas, tendo por objetivo a disseminação, entre os alunos, do hábito da leitura e do respeito ao meio ambiente.

Pela leitura dos portfólios, infere-se que as atividades e atitudes das educadoras visavam a que os alunos alcançassem um desempenho no qual possibilitasse a reflexão sobre o que estavam fazendo e aprendendo. Para que isso acontecesse, as estagiárias fizeram uso de estratégias contextuais. Estas envolvem questões relacionadas ao espaço em que a aprendizagem acontece, como quando realizaram aulas passeio; reorganizaram a sala de aula de acordo com a atividade a ser desenvolvida; possibilitaram a troca do assunto da aula, atendendo aos interesses dos alunos; levaram em conta o contexto social e cultural das crianças. As alunas pensaram, portanto, em atividades que envolvessem os alunos, partindo de sua realidade, assim os estimulando a aprenderem. “As crianças auto-reguladas da sua aprendizagem não se limitam a seguir um plano pré-determinado de ações, pelo contrário adaptam-se às condições, e decidem, ajustadamente, em face dos diferentes problemas com que se deparam” (ROSÁRIO, et al., 2007, p. 15).

Algumas atividades apresentaram caráter motor, como circuito na praça com escorregador, colchonetes, túneis, visando ao desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As brincadeiras cooperativas exigiram esforço e empenho de todos para sua realização. Atividades, como cabo de guerra e gincana de equipes, estimularam, nas crianças, o trabalho colaborativo, a parceria e a ajuda mútua. Trabalhos artísticos, brincadeiras com músicas estimularam a espontaneidade, a autonomia, o bom convívio e o cumprimento de regras. Todas estas estratégias, evidentemente, auxiliaram as crianças a aprenderem. Pela internalização de regras, por exemplo, elas modificaram seu comportamento, antes agressivo, rebelde e agitado, tornando-se sujeitos participativos e colaborativos.

Considerações finais

A docência compartilhada favorece a adoção de estratégias - cognitivas, metacognitivas, motivacionais, comportamentais, contextuais-, por ser uma proposta que solicita competências de cooperação, dedicação e disponibilidade pessoal, permitindo a interação efetiva e possibilitando a autorregulação da “maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso a difícil tarefa pedagógica” (DAMIANI, 2008, p.45).

Por este estudo, verificou-se que as estratégias foram autorregulatórias tanto para as estagiárias, quanto para as crianças. Constatou-se que houve, por parte das estagiárias, mais consciência e melhor controle na tomada de decisões, nas escolhas dos projetos, na construção dos planejamentos, no desenvolvimento dos trabalhos e na (auto)avaliação do processo, acompanhando o aprendizado dos alunos. Elas pensaram em estratégias de execução das metas (objetivos), para que as atividades realizadas promovessem a aprendizagem de conceitos significativos. Percebeu-se que os alunos apresentaram autonomia ao fazerem as atividades, refletindo sobre elas, quando foram instigados a fazê-lo, e avaliando os avanços conquistados. Assim, as estagiárias contribuíram tanto para a autorregulação dos alunos como para que eles se sentissem estimulados a se desenvolverem e a aprenderem.

Inferimos ter a autorregulação contribuído para que estes alunos da educação infantil aprendessem a ter uma atitude mais ativa frente às dificuldades, buscando recursos que os ajudem e estimulem sua auto(organização).

Ao desenvolver a autorregulação, o aluno se torna capaz de planejar; buscar a consecução de suas metas; monitorar seu desenvolvimento; estabelecer estratégias de aprendizagem; avaliar seu desempenho. O envolvimento das crianças com propostas como estas desencadeiam comportamentos que facilitam a consecução dos objetivos propostos. O uso sistemático de estratégias requer esforço. O aluno, no entanto, só verá sentido em utilizar diferentes estratégias de aprendizagem quando tiver percepção de sua relevância e quando julgar que elas o auxiliam a alcançar os resultados desejados. Conforme se verificou nas narrativas dos portfólios, as estagiárias estimularam os alunos ao desenvolvimento da autorregulação e à aprendizagem, por meio de adequadas estratégias.

Referências

- BANDURA, A. (2002). *Self-efficacy: The exercise of control*. 5. ed. New York: W. H. Freeman and Company.
- DAMIANI, M.F. *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar. Curitiba: Editora da UFPR., n.31, 2008, p.213-230.
- DEMBO, M. H. *Applying educational psychology*. New York: Longman, 1994.
- ESTEVES, Célia Vanda dos Santos. *Auto-Regulação emocional e ajustamento comportamental no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da educação. In: Repositório da Universidade Nova, 2011. Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/5755>, Acesso em jun/2012.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, n. 34, 1979, p. 906-1011.
- FRISON, L. M. B. *Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares*. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2006.
- FRISON, L. M. B. *Auto-Regulação da Aprendizagem*. Ciência e Conhecimento – Revista eletrônica da Ulbra, São Jerônimo – vol. 02, 2007, p. 1-14.
- FRISON, L. M.B; VEIGA SIMÃO, A. M. *Abordagem (auto)biográfica - narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos*. Porto Alegre: Revista Educação/PUCRS, vol.34, nº2/ 2011.
- GONÇALVES, Eduardo Jorge de Almeida; TRINDADE, Rui. Metacognição: entre a mobilização e a transferência de conhecimento interdisciplinar. In *Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro*. Porto, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/35083>.
- KLUWE, R. Executive decisions and regulation of problems solving behavior (191-211). In F. Weinert & R. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
- ROSÁRIO, Pedro. *Estórias sobre estudar, histórias para estudar: Narrativas autorregulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora, 2002.
- ROSÁRIO, Pedro. *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J.; PIENDA, J. *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na Universidade*. Coimbra: Ed. Almedina, 2006.

ROSÁRIO, Pedro; PÉREZ NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio António. *Auto-regulação em crianças sub-10. Projeto Sarilhos Amarelo*. Universidade do Minho, Portugal, 2007.

SCHUNK, D.H. Social cognitive theory and self-regulated learning. In: ZIMMERMAN, B. J. & SCHUNK (Eds). *Self-regulated learning and achievement: Theoretical perspective*, 2001, p.125-151.

SOUZA, L. F. N. I. *Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados*. Educar, Curitiba, n. 36, p. 95-107, 2010. Editora UFPR.

VEIGA SIMÃO, A. M. *A aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, 2002.

_____. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto Editora: Porto, 2004, p. 77-87.

_____. O portfólio como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado. In: Sá-Chaves, I. (Org.) *Os Portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora, 10 de julho de 2005, p. 83-100.

_____. Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Ed., 2006a. p. 192-206.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. F. The teaching of learning strategies. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Ney York: Academic Press, 1986, p. 315-327.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated learning. *J. Educ. Psychol.* n. 81, 1989. p. 329-339.

ZIMMERMAN, B.J. Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Org.). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1994. p. 3-24.

ZIMMERMAN, B.J. *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective* In: BIEKART, M; PINTRICH, P; ZEIDNER, M. (Org).

Handbook of self-regulation. New York: Academic Press, 2000.
p.13-39.

NOTAS

ⁱ Professoras e estagiárias, todas as participantes eram do sexo feminino.