

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º CICLO:
INVESTIGAÇÃO ATRAVÉS DE DIÁRIOS**

Bruna Marisa Correia Nunes de Sousa

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Psicologia da Educação e Orientação)

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º CICLO:
INVESTIGAÇÃO ATRAVÉS DE DIÁRIOS**

Bruna Marisa Correia Nunes de Sousa

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão e co-orientada pela Doutora Paula Alexandra Nunes da Costa Ferreira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Psicologia da Educação e Orientação)

Agradecimentos

Às minhas orientadoras, Professora Ana Margarida Simão e à Professora Paula Ferreira, pela total disponibilidade, compreensão e paciência ao longo de todas as fases da minha investigação. Pela sabedoria que não hesitam em partilhar, e pela forma como são capazes de guiar um trabalho com rigor e precisão de forma a levá-lo a bom porto. Obrigada pela excelente orientação proporcionada.

À turma de 3º ano que sempre me acolheu de forma agradável e entusiasta, fazendo-me sentir “em casa”. Pelos sorrisos e pela boa disposição, dando-me alento para continuar o meu trabalho. À Professora Natércia, pela disponibilidade demonstrada desde o início para a colaboração neste estudo, bem como pelo tempo de aula dispensado ao mesmo.

Aos colegas do PEAAR que estiveram sempre presentes e dispostos a contribuir para a minha viagem no mundo da investigação, partilhando conhecimentos, experiências e outras aprendizagens.

À minha mãe, ouvinte de todas as inquietações, obstáculos e sucessos. Pelo amor e apoio incondicional, e pela forma como sempre lutou ao longo de todos os anos para que eu realizasse todos os meus sonhos. Sem ela, nada disto teria sido possível. Ao meu pai, pelo encorajamento ao longo do tempo e pela transmissão de experiências e conhecimentos.

Aos meus avós, por estarem sempre presentes e informados, pelo apoio e incentivo para construir a minha vida profissional, pois só assim foi possível concretizar este meu sonho.

Às minhas colegas e amigas Sónia, Cristina, Inês e Rita pela força que me transmitiram para que pudesse continuar e sobretudo por estarem presentes nos momentos difíceis. Obrigada pela vossa amizade. Espero poder partilhar muitos outros momentos felizes convosco.

Resumo

Esta investigação teve como objetivos estudar as reflexões dos alunos sobre os seus processos de aprendizagem autorregulada no âmbito da Língua Portuguesa e observar a forma como os alunos reportam a sua atividade autorregulatória no âmbito da Língua Portuguesa. Para avaliar as perceções que os alunos têm acerca dos processos autorregulatórios, utilizaram-se três instrumentos- o Diário de Aprendizagem Autorregulada (DOGS-RL), *focus group* (inicial e final) aos alunos bem como duas entrevistas à professora (inicial e final). Foram analisados dados de uma turma de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico composta por 20 alunos (11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Os resultados demonstram que as crianças sobrestimam a sua atividade autorregulatória. O conceito “difícil” apresenta maior grau de dificuldade enquanto que o “gostar” apresenta menor grau de dificuldade acentuando a importância destes construtos no sucesso escolar. As reflexões escritas dos alunos sobre as suas intenções de aprendizagem e antecipações de desempenho demonstraram uma maior relevância e especificidade na última sessão. Os resultados acerca da perceção dos alunos sobre a disciplina de Língua Portuguesa revelam que os alunos estão cientes do seu papel enquanto alunos na disciplina. Os alunos verbalizaram os diversos processos inerentes à aprendizagem autorregulada, assim como em relação ao diário, demonstraram a compreensão da sua utilidade. São também discutidas implicações práticas em contextos educativos e para a investigação.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem, Avaliação dos processos autorregulatórios, Diário de aprendizagem autorregulada, Língua Portuguesa, Ensino Básico.

Abstract

This investigation aimed to study the reflections of students regarding their self-regulated learning processes in the Portuguese language learning classroom and observe how students report their self-regulatory activity in this context. To evaluate the perceptions that students have about their self-regulatory processes, we used three instruments, namely the self-regulated Learning Diary (DOGS-RL), focus group student interviews (first and last), as well as two interviews with the teacher (first and last) . A 3rd grade class of 20 students (11 males and 9 females), aged 8 to 9 years participated in this study, along with their teacher. The results revealed that children overestimated their self-regulatory activity. The students had a higher degree of difficulty with the concept of "difficulty" whereas the concept of "like" presented a lower degree of difficulty for them, emphasizing the importance of these constructs in educational achievement. The written reflections of students about their learning intentions and performance advances showed greater relevance and specificity in the last session. The results regarding students' perception of the Portuguese Language class showed that students were aware of their role as students in the discipline. Students voiced their knowledge about various processes involved in self-regulated learning, as well as regarding the usefulness of their learning diaries. Practical implications in educational settings and for research are discussed.

Key- words: Self-regulated learning, Assessment of self-regulated learning processes, Learning Diary Task, Portuguese, Elementary School.

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
Autorregulação da aprendizagem na segunda infância.....	2
A aprendizagem autorregulada no âmbito da Língua Portuguesa	5
Aprendizagem autorregulada com diários	6
O estudo atual	7
MÉTODO	8
Participantes.....	8
Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	9
Diário de Aprendizagem Autorregulada- DOGS-RL.....	9
Focus Group.....	11
Entrevista semi-estruturada.....	12
Procedimentos.....	12
RESULTADOS	14
Atividade autorregulada percebida pelos alunos	14
Reflexão dos alunos sobre as suas aprendizagens	16
Perceção dos alunos acerca da disciplina de Língua Portuguesa e do Diário.....	17
Perceção da professora sobre a aprendizagem dos alunos em contexto de sala de aula	21
DISCUSSÃO.....	24
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29
ANEXOS	

Índice de Figuras

Figura 1. Primeira parte do diário com o primeiro e segundo item de resposta aberta.	10
Figura 2. Segunda parte do diário com os três blocos dos itens quantitativos para planeamento, monitorização e autoavaliação, bem como o terceiro item de resposta aberta.....	11
Figura 3. Mapa Pessoa-Item para a tarefa diário.....	16

Índice de Quadros

Quadro 1. Médias (desvios-padrão) e resultados do Momento 1 e Momento 10 considerando as intenções, antecipações e auto-examinação	17
Quadro 2. Percepções dos alunos acerca do seu desempenho antes da introdução dos Diários de Aprendizagem Autorregulada	19
Quadro 3. Percepções dos alunos acerca do seu desempenho depois da introdução dos Diários de Aprendizagem Autorregulada	20
Quadro 4. Percepções da professora em relação à turma: Momento inicial	21
Quadro 5. Percepções da professora em relação à turma: Momento final	22

INTRODUÇÃO

A autorregulação da aprendizagem e os seus processos inerentes são fundamentais para a aquisição de conhecimentos e competências tanto em contexto escolar bem como ao longo de toda a vida adulta (Piscalho & Veiga Simão, 2014). É um processo multidimensional que abrange componentes pessoais, comportamentais e contextuais, tendo um carácter cíclico que se desenvolve em três fases principais, sendo elas a fase prévia, realização ou controlo volitivo e autorreflexão (Zimmerman, 2000). A autorregulação da aprendizagem envolve o estabelecimento de metas, a monitorização, o controlo e a regulação por parte dos alunos dos seus comportamentos bem como das suas atividades cognitivas (Piscalho & Veiga Simão, 2014). A autorregulação da aprendizagem é um processo proativo que os estudantes utilizam para adquirir competências escolares, sendo elas o estabelecimento de objetivos, seleção e adoção de estratégias e auto-monitorização do desempenho (Zimmerman, 2008). Denote-se que o ser humano é autorregulado por natureza, revelando-se como uma das mais importantes características humanas (Veiga Simão & Frison, 2013).

A pertinência deste estudo, relaciona-se com a necessidade atual de desenvolver investigação ao nível dos processos de aprendizagem autorregulada com crianças do primeiro ciclo, especificamente na segunda infância e na disciplina de Língua Portuguesa. Em consonância com alguns estudos (Ferreira, Veiga Simão, & Lopes da Silva, 2015), este estudo utilizou uma metodologia de observação e de recolha de dados através de diários em sala de aula, adquirindo desta forma, uma maior validade ecológica, e permitindo uma melhor reconstrução dos acontecimentos neste contexto.

A presente investigação incide sobre alunos que se encontram na segunda infância, mais precisamente no 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. A escolha da amostra incidiu no facto de as crianças desenvolverem de forma autónoma as competências de autorregulação da sua aprendizagem, necessitando no entanto da estimulação das mesmas por parte dos adultos (Bronson, 2000). Alunos do 3º ano devem deter maioritariamente o domínio da leitura e da escrita, o que se revela particular no sentido de adquirirem consciência sobre os seus processos de aprendizagem autorregulada. Os alunos devem estar aptos a estruturar a escrita, escrever um rascunho, conferenciar com os seus pares e professores, editar o seu trabalho, fazer revisões e realizar o produto final (Almasi & Garas-York, 2007).

Esta investigação contempla o contexto de sala de aula, no qual os alunos constroem maioritariamente a sua aprendizagem, conferindo ao estudo uma maior validade ecológica (Schmitz & Wiese, 2006). O facto de existir uma complexidade de acontecimentos em sala de aula bem como diversos intervenientes no processo de aprendizagem, torna-se relevante a recolha de dados não só através dos alunos bem como através da professora, que lida diariamente com estes. O estudo teve como principal objetivo compreender como os alunos refletem sobre os seus processos de aprendizagem autorregulada no âmbito da Língua Portuguesa e observar a forma como os alunos reportam a sua atividade autorregulatória no âmbito da Língua Portuguesa.

Autorregulação da aprendizagem na segunda infância

Ao longo das últimas décadas, e consequência do aumento de interesse pela investigação na área da aprendizagem, diversos autores Bandura, 1986; Boekaerts & Cascallar, 2006; Veiga Simão & Frison, 2013; Zimmerman, 2000, 2001, 2008 desenvolveram investigação sobre o processo de autorregulação da aprendizagem. Os diversos modelos propostos por diferentes autores enfatizam os aspetos metacognitivos, motivacionais, volitivos, sociais ou culturais (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004). Estes modelos partilham entre si o consenso de a autorregulação da aprendizagem surgir como um processo multidimensional, através do qual os alunos definem objetivos e planeiam o seu trabalho, tomam decisões estratégicas, monitorizam os processos cognitivos, fazem a gestão de emoções e de recursos e avaliam os resultados atingidos (Zimmerman & Schunk, 2011).

A presente investigação centra-se na perspetiva sociocognitiva, a qual se pretende enquadrar teoricamente. A perspetiva sociocognitiva engloba fatores internos e externos que influenciam os processos de aprendizagem, já que considera que as cognições, motivações e comportamentos são influenciados pelo indivíduo e pelo meio físico e social (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004). A autorregulação da aprendizagem é um processo cíclico com uma interação de componentes pessoais, comportamentais e ambientais, definindo-se pela forma de o indivíduo autogerir pensamentos, sentimentos e ações que são planeadas e ciclicamente adaptadas para a obtenção de metas e de objetivos pessoais (Zimmerman, 2000). O processo cíclico da aprendizagem autorregulada descrito por Zimmerman (2000) é composto por três fases, sendo elas a fase prévia, a fase de controlo volitivo e a fase de autorreflexão. Na fase prévia destacam-se duas características que remetem para a análise da tarefa a ser

desenvolvida bem como o estabelecimento de objetivos e o planeamento estratégico, assim como as crenças automotivacionais integrando a autoeficácia, expectativas de realização, interesse intrínseco ou valor e orientação para objetivos. Na fase de controlo volitivo destaca-se o autocontrolo e a automonitorização. O auto-controlo inclui as autoinstruções, imagens mentais, focalização da atenção, as estratégias utilizadas e a ajuda aos alunos para se concentrarem nas tarefas e otimizarem os seus esforços. A auto-monitorização refere-se à atenção que o aluno dá a aspetos específicos da sua realização, as condições que lhe estão subjacentes e aos efeitos produzidos. A última fase diz respeito à autorreflexão, sendo que existem dois processos auto-reflexivos, sendo eles o auto-julgamento e a auto-reação. O primeiro diz respeito à autoavaliação sobre as realizações próprias e atribuição de um significado causal aos resultados conseguidos e o segundo diz respeito à comparação da informação auto-monitorizada em relação os objetivos definidos anteriormente. Estas fases são cíclicas, com recuos e avanços dependentes dos novos conhecimentos, alteram-se com a experiência, pelo contexto e pelos resultados alcançados (Zimmerman, 2001).

Uma vez que neste estudo nos propusemos a estudar as perceções das crianças acerca da autorregulação da sua aprendizagem, recorreremos à literatura no sentido de perceber o estado de desenvolvimento da competência de autorregulação, nomeadamente na segunda infância. A vontade de aprender é natural e não deliberada (Bowman, Thompson & Landry, 2003). Segundo Bronson (2000), a partir do pré-escolar, as crianças já desenvolvem interna e voluntariamente a competência de autorregulação, sendo necessária a promoção da mesma em idades precoces. As competências de aprendizagem encontram-se em desenvolvimento, não cristalizadas, e por isso é mais propício o seu desenvolvimento. Desta forma, quando se autorregulam frequentemente sem a assistência do adulto, acabam por internalizar o processo. A autora classificou quatro categorias respeitantes à autorregulação da aprendizagem entre os 5 e os 7 anos. A primeira diz respeito ao Controlo Emocional e Comportamental no qual a criança já começa a respeitar regras que lhe são impostas bem como a utilizar estratégias e planos para nortear o seu comportamento. A segunda diz respeito às Atitudes Pró-Sociais onde a criança consegue exprimir os seus estados mentais bem como interpretar os estados mentais das outras pessoas, mesmo que ainda não com compreensão desenvolvida. O Controlo Cognitivo descreve o facto de a criança conseguir controlar os estímulos que a rodeiam e resistir à distração, utilizando

estratégias com eficácia, monitorizando o desempenho e se for caso disso, atingindo o objetivo de forma bem sucedida. A motivação para a autorregulação aumenta de acordo com as aptidões e o sucesso, atingindo o seu expoente máximo quando a criança tem consciência de que é responsável pelo que faz, adquirindo o poder de decisão. Autores como Vigotsky (1978, cit. Por Bronson, 2000) apela à importância do contexto sociocultural da criança ao longo do processo de moldagem da autorregulação, referindo que a vontade de controlar é uma característica inata, que resulta na vontade da criança de controlar de forma efetiva e independente, e na habilidade de desenvolver um funcionamento mental superior, condicionado por fatores tais como culturais e sociais.

Para que se possa avaliar as percepções que os alunos têm acerca da sua aprendizagem autorregulada, é necessário conhecer quais as características que permitem identificar um aluno autorregulado, e nessa sequência surge o estudo de Montalvo e Torres (2004), que fornece algumas características que permitem identificar um aluno autorregulado, sendo elas: 1) Conhecer e aplicar estratégias cognitivas com vista à facilitação da transformação, controlo, organização e recuperação da informação; 2) Dominar a capacidade de planeamento, controlo e utilização dos processos mentais com vista a atingir metas pessoais, a chamada metacognição; 3) Adquirir crenças motivacionais e emocionais adaptativas, com elevado sentido de autoeficácia, assim como adotar metas de aprendizagem, desenvolver emoções positivas perante as tarefas e lidar com essas emoções consoante os requisitos da tarefa; 4) Planear e controlar o tempo e o esforço adequado a cada tarefa bem como saber estruturar ambientes que favoreçam a aprendizagem; 5) Demonstrar intencionalidade, controlando e regulando as tarefas escolares, o clima e a estrutura da aula e 6) Desenvolver estratégias volitivas para evitar distrações, mantendo a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas.

O desenvolvimento de competências autorregulatórias bem como de habilidades metacognitivas são bons preditores do sucesso dos alunos (Bryce & Whitebread, 2012). Portanto, a autorregulação da aprendizagem poderá ter influência no percurso do aluno, pois se uma criança tiver problemas no desenvolvimento da sua autorregulação pode apresentar como consequência problemas na aquisição de competências sociais ou mesmo dificuldades de aprendizagem (Eisenberg, 2005). Autores como Boekaerts e Corno (2005) defendem que crianças mais novas apresentam dificuldades na articulação dos processos cognitivos e metacognitivos, sendo estes essenciais para conseguirem

controlar o seu comportamento bem como para realizar tarefas de elevada complexidade estrutural.

Tendo em conta as abordagens dos autores acima mencionados bem como a valorização das competências transversais que o aluno deve adquirir, é primordial que desde cedo, nomeadamente no ensino básico, sejam criadas oportunidades que promovam o desenvolvimento dos processos de autorregulação. Cada vez mais se pretende um aluno autorregulado e proativo na sua aprendizagem. Com a maturação e experiência, é possível a criança tornar-se capaz de exercer controlo proativo, metacognitivo e planificado (Bronson, 2000).

A aprendizagem autorregulada no âmbito da Língua Portuguesa

Neste estudo, incidimos sobre a Língua Portuguesa, considerando que é a língua materna da maioria dos alunos em contexto escolar, bem como o facto de esta aprendizagem se iniciar anteriormente à entrada na escola, sendo fundamental para que o aluno possa comunicar tanto com os colegas como com os professores, de modo a que as suas competências linguísticas sejam suficientes de forma a progredir academicamente. Desde o primeiro ano de ensino, o aluno irá aprender a ler e a escrever, e para que seja bem-sucedido nestas tarefas deve ter bases de conhecimento suficientes que possibilitem o seu progresso na sua aprendizagem. Não só o método de ensino e os professores são responsáveis pelo desenvolvimento de competências, mas também as próprias competências que o aluno desenvolve para que possa planear, monitorizar e avaliar o seu trabalho (Zimmerman, 2000).

Segundo Krashen (1981) existe uma capacidade inata do indivíduo falante para adquirir uma língua materna, através da apropriação do código linguístico, que é utilizado para transmitir e compreender mensagens mesmo que sem a aprendizagem formal da estrutura da língua. Esta apropriação do código linguístico estabelece-se em idades precoces através dos relacionamentos estabelecidos com familiares, com outras crianças ou até com estranhos, pois a compreensão e expressão orais são entendidas logo na fase inicial de vida de uma criança. O falante adquire uma língua, memoriza-a e usa-a sempre que necessita, mesmo que não tenha existido um processo de aprendizagem consciente da mesma.

Especificamente na aprendizagem linguística, alguns autores tais como Randi e Corno (2000) e Spolsky (1998) defendem que o desenvolvimento de competências

autorregulatórias é fulcral no sucesso acadêmico. A abordagem do aluno a situações de aprendizagem bem como o tipo de estratégia de aprendizagem linguística utilizada, conjuntamente com a persistência em relação às diversas tarefas, irá distinguir o nível de fluência linguística que o aluno adquire na língua materna (Spolsky, 1998; Ericsson, 2002). Tudo isto dependerá também da motivação com que o aluno se apresenta e também das suas preferências associadas à situação de aprendizagem (Spolsky, 1998). A motivação do aluno, bem como a exposição à língua materna e o tipo de orientação providenciada pelo professor serão determinantes para a fluência, pois quanto mais motivado estiver para a aprendizagem, mais tempo dedicará à mesma, assim como se estiver exposto à língua, com os devidos modelos orientadores, mais fluência na mesma adquire. O professor deve conduzir o aluno durante a tarefa, e não se limitar a uma avaliação final, tendo em conta que o conhecimento genuíno assenta na continuidade do processo e não no produto final (Bruner, 1971).

O professor deverá proporcionar aos seus alunos momentos de aprendizagem diferenciados, de modo a que estes possam integrar cultura, linguagem e conteúdo, de modo a por em prática as suas aprendizagens ao nível de conteúdos, com vista à possibilidade de o aluno poder comunicar e interpretar toda a informação de forma adequada e adaptada à linguagem adquirida.

Aprendizagem autorregulada com diários

Os diários, na área de Psicologia, têm sido utilizados como um instrumento descritivo das mudanças ao nível do desenvolvimento em crianças (Kulg, Sabine, Kellen, Ihringer & Schmitz, 2011). O uso de diários possibilita a medida diária de eventos ao longo de um determinado período de tempo (Schmitz & Wise, 2006). Os dados fornecidos pelos mesmos podem ter como base reações subjetivas ou observações objetivas de eventos. Segundo o autor Boud (2001), o ato de registar experiências em diários pode captar ocorrências e revelar sentimentos e pensamentos que ocorrem durante o processo. Envolvem dados reportados pelo próprio aluno, o que poderá resultar num ponto forte ou um ponto fraco desta metodologia, dependendo também da sua estrutura e ao mesmo tempo permitem identificar mudanças que possam ocorrer nos processos e comportamentos envolvidos na autorregulação da aprendizagem (Schmitz, 2006; Schmitz, Klug & Schmidt, 2011).

Nesta investigação, o diário surge como uma tarefa que fornecerá informação detalhada acerca da consciência dos alunos em relação à sua atividade autorregulatória.

Deste modo, também poderá capturar eventuais mudanças nas reflexões dos alunos acerca da aprendizagem, sendo que estimulam os alunos a refletir, inquirir sobre e a ganhar consciência acerca das suas experiências de aprendizagem (Ghahremani-Gajar & Mirhosseini, 2005; Schmitz & Wise, 2006). Os instrumentos utilizados apelam à reflexão do trabalho desenvolvido na disciplina, o que poderá ser uma forma de promover a autorregulação da aprendizagem com estes alunos. Por aceder ao contexto de sala de aula, implica uma maior validade ecológica, no sentido em que é possível aplicar não só os instrumentos bem como ter acesso às tarefas executadas e interligar os dois elementos. A recolha de dados detalhada, quer através dos alunos, quer através da professora, permite aceder à complexidade dos acontecimentos em contexto de sala de aula, bem como possibilita uma análise completa dos dados recolhidos.

O estudo atual

Uma vez que visamos compreender e observar como os alunos refletem sobre os seus processos de aprendizagem autorregulada no âmbito da Língua Portuguesa, pretendemos responder as seguintes questões de investigação a fim de atingirmos este objetivo principal:

- 1) Como é que os alunos do 3º Ano do Ensino Básico reportam a sua atividade autorregulatória no âmbito da Língua Portuguesa?
- 2) Como é que estes alunos expõe por escrito as suas intenções de aprendizagem, as suas antecipações relativamente ao seu desempenho, e a sua reflexão sobre a aprendizagem efetuada na aula de Língua Portuguesa?
- 3) De que forma se descrevem enquanto alunos da disciplina de Língua Portuguesa?
- 4) Como é que estes alunos se posicionam perante a aprendizagem autorregulada na disciplina?
- 5) Como é que estes alunos percecionam a utilidade de um instrumento que os poderá ajudar a autorregular a sua aprendizagem?

MÉTODOS

Participantes

Considerando que optámos por estudar processos de aprendizagem autorregulada ao longo do tempo, valorizando uma análise mais pormenorizada do desempenho dos alunos. Neste estudo foi utilizada uma amostra de conveniência que consiste no total de 20 alunos, de uma turma de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico dos arredores de Lisboa. Nesta amostra, 11 são rapazes (55%) e 9 são raparigas (45%), com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, falando todos eles fluentemente português. São alunos que pertencem à mesma turma desde o 1º ano de ensino, não existindo retenções assim como quaisquer incidentes durante o seu percurso escolar. Destaca-se o facto de um dos alunos, durante o período de recolha de dados, ter faltado a algumas das aulas por questões de saúde. Relativamente ao desempenho, apenas um aluno obteve nota negativa ou “Não Satisfaz” (5%), a maioria dos alunos (65%) tem “Satisfaz”, sendo que um pequeno grupo se distribui pelo “Satisfaz Bastante” (25%) e pelo “Bom” (5%).

Nesta investigação, participou também uma professora do 1º Ciclo do Ensino Básico com 27 anos de experiência na área e a lecionar na escola em questão há 7 anos, sendo que acompanha estes alunos desde o 1º ano de ensino. A perceção da professora foi utilizada para corroborar as descrições que os alunos fornecem acerca de si próprios, bem como acerca do contexto. A professora descreve os alunos como motivados e empenhados, sendo no entanto um grupo heterogéneo. É necessário intervir na aprendizagem dos alunos, de forma a melhorá-la, introduzindo conceitos úteis à sua aprendizagem, pois o 1º Ciclo é a base da aprendizagem, que envolve a aquisição da leitura e da escrita, bem como da oralidade. Se os alunos desde logo forem corretamente ensinados e preparados para construir a sua aprendizagem, terão os anos seguintes de certa forma mais facilitados, envolvendo apenas a aquisição de novos conteúdos. É portanto fulcral o papel do professor, tanto na promoção da aprendizagem autorregulada como no compromisso de encaminhar os alunos nesse sentido.


Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Diário de Aprendizagem Autorregulada- DOGS-RL

O instrumento Diário de Aprendizagem Autorregulada Guiada- DOGS-RL – versão alunos (Ferreira, Veiga Simão & Lopes da Silva, 2015) é um diário que permite observar de que forma os alunos refletem acerca do seu processo de aprendizagem, especificamente através de questões qualitativas, e permite aceder à sua atividade autorregulatória através de itens quantitativos. O diário permite também analisar o interesse e empenho dos alunos. Foi aplicado ao grupo/turma e consiste em 3 questões de resposta qualitativa e em 12 questões de resposta quantitativa (1 a 5) que devem ser completadas individualmente na sala de aula, e especificamente na aula de Língua Portuguesa. Os itens qualitativos de resposta aberta na tarefa de diário correspondem aos seguintes itens: “Hoje na minha aula quero aprender...”, “Hoje na minha aula acho que vou conseguir...” e “Hoje na minha aula aprendi...”. Os primeiros dois itens induzem os alunos a definir objetivos de aprendizagem na sua aula, remetendo para a dimensão do planeamento e monitorização de tarefas. O último item remete para um carácter reflexivo que é esperado por parte do aluno, dizendo respeito à dimensão da autoavaliação. A cotação destes itens foi previamente estudada e validada num estudo realizado anteriormente (Ferreira, 2014).

O instrumento caracteriza-se por dois itens de resposta aberta, que se destinam a ser respondidos antes dos esforços para aprender os conteúdos propostos em cada aula. O primeiro item (“Hoje na minha aula quero aprender...”) remete para as intenções do estudante quanto à aprendizagem. É codificado numa escala de 9 pontos onde 1= comentários irrelevantes a 9 = meta específica autónoma sobre uma ação estratégica adaptada aos conteúdos programáticos. O segundo item (“Hoje na minha aula acho que vou conseguir...”) diz respeito às expectativas dos resultados/ desempenho que cada aluno prevê. Este é codificado numa escala de 7 pontos onde 1 = comentários irrelevantes a 7 = expectativa específica sobre uma ação estratégica.

O Diário de _____



DATA: _____

Querido diário,

Hoje na minha aula quero aprender...

Hoje na minha aula acho que vou conseguir...

Figura 1. Primeira parte do diário com o primeiro e segundo item de resposta aberta.

A segunda parte do instrumento deve ser respondida imediatamente após a conclusão das tarefas estabelecidas pela professora, no final da aula. Esta segunda parte inclui três blocos de itens, referentes ao planeamento, monitorização e autoavaliação respetivamente (três fases cíclicas da aprendizagem autorregulada), bem como um item de resposta aberta. Os três blocos de itens iniciam-se com uma questão dicotómica (Sim ou Não). Relativamente à fase do planeamento, inicia o bloco com o item “Planeei o meu trabalho na minha aula hoje?” sendo que se o aluno responder de forma afirmativa prossegue para os itens seguintes. A pergunta “Como?” tem como objetivo ajudar o aluno a se focar no que realmente fez. De seguida existem 4 itens quantitativos: “Gostei de planear o meu trabalho”, “Achei difícil planear o meu trabalho”, “Fiz um esforço para planear o meu trabalho” e “Consegui planear bem o meu trabalho” classificados numa escala de 4 pontos em que 1 = nada e 4 = muito. Os dois blocos restantes apresentam a mesma estrutura no entanto referem-se à fase de monitorização “Fui corrigindo o meu trabalho à medida que o fui fazendo na minha aula hoje?” e de autorreflexão “Avaliei o meu trabalho na minha aula hoje?”. Por último, apresenta uma questão de resposta aberta : “Hoje na minha aula aprendi...” que é codificada numa escala de 7 pontos onde 1 = comentários irrelevantes a 7 = autorreflexão cognitiva e/ou afetiva específica sobre ações estratégicas.

Figura 2. Segunda parte do diário com os três blocos dos itens quantitativos para planeamento, monitorização e autoavaliação, bem como o terceiro item de resposta aberta.

A primeira questão, “O que quero aprender na minha aula?”, diz respeito à agência de intencionalidade sendo que os alunos planificam, fazem escolhas deliberadamente e estabelecem metas. A cotação desta questão é feita de 1 a 9, onde 1= Comentários irrelevantes e 9= Meta específica autónoma sobre uma ação estratégica adaptada aos conteúdos programáticos, isto é, comentários que demonstram que o aluno escreveu uma meta específica de forma autónoma sobre estratégias de aprendizagem adotadas dentro da sala de aula. A segunda questão, “Nesta aula vou ser capaz de...”, relaciona-se com a agência de antecipação, uma vez que os alunos pensam antecipadamente sobre os resultados das suas ações futuras. Nesta segunda questão, a cotação foi feita de 1 a 7, dependendo do tipo de expectativas que os alunos anotaram no seu diário, onde 1= Comentários irrelevantes e 7= Expectativa específica sobre uma ação estratégica, ou melhor, comentários específicos sobre ações estratégicas que os alunos pensam serem capazes de adotar. “Hoje na minha aula aprendi...”, a terceira questão, refere-se à agência de autorreflexão, na qual os alunos autoexaminam-se metacognitivamente e refletem sobre a própria eficácia e a adequação dos seus pensamentos e ações. As respostas foram cotadas de 1 a 7, dependendo dos comentários acerca do que aprenderam e fizeram na aula em questão. 1= Comentários irrelevantes e 7= Autorreflexão cognitiva e/ou afetiva específica sobre ações estratégicas, onde o aluno escreve uma reflexão específica sobre o que acha que aprendeu em termos de estratégias de aprendizagem.

Focus Group

Segundo Morgan (1996), os *focus group* são uma metodologia de investigação que consiste na recolha de dados perante uma interação grupal com foco num tópico

determinado previamente pelo investigador. É um método de investigação que tem como objetivo a recolha de dados, permitindo localizar a interação num grupo como a fonte dos dados e reconhecendo o investigador como ativo no processo de dinamização da discussão do grupo.

Para avaliar as perceções dos alunos em relação a aspetos da autorregulação da aprendizagem e da língua portuguesa, foram construídos dois guiões de *focus group*. Inicialmente e anteriormente à recolha de dados decorreu um *focus group* com os seguintes objetivos: 1) Compreender num primeiro momento de que forma os alunos avaliam globalmente a disciplina de Língua Portuguesa, 2) Perceber a perceção dos alunos acerca dos processos autorregulatórios e 3) Conhecer de que forma os alunos procuram ajuda, partilham informação e colaboram em tarefas no desenvolvimento de competências autorregulatórias (Ver anexo 1). O segundo *focus group* decorreu na fase posterior à aplicação dos diários, sendo que este foi mais específico, com os seguintes objetivos: 1) conhecer a perspetiva dos alunos acerca do seu desempenho, perceber como os alunos atribuíram significado ao instrumento DOGS-RL e como o utilizaram, 2) perceber a importância do planeamento na aprendizagem autorregulada, 3) analisar a presença da componente autoavaliação na autorregulação da aprendizagem (Ver anexo 2).

Entrevista semi-estruturada

As entrevistas realizadas no início e no final da investigação são compostas por sete questões qualitativas com os seguintes objetivos: 1) conhecer o comportamento manifestado pelos alunos perante a Língua Portuguesa, 2) identificar o tipo de comportamento manifestado perante o ensino da língua portuguesa, 3) verificar o nível de desempenho dos alunos na disciplina de língua portuguesa, 4) averiguar a utilização e frequência de estratégias de autorregulação da aprendizagem e 5) recolher sugestões para o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem (Ver anexo 3).

Procedimentos

A presente investigação foi desenvolvida com 20 alunos e 1 professora ao longo de 10 sessões de forma semanal (uma vez por semana) na disciplina de Língua Portuguesa, num bloco com a duração de 45 minutos. O número de sessões foi definido com base em estudos anteriores respeitantes à autorregulação da aprendizagem

(Ferreira, 2014; Otto, 2007). Os objetivos da aula eram pré-estabelecidos pela professora, sendo que a recolha de dados ocorria no início da aula (após o sumário) e no final da aula (após a conclusão das tarefas previstas pela professora). A duração total do preenchimento do diário foi de cerca de 15 minutos.

No primeiro contacto com os alunos fizemos uma entrevista *focus group* para que fosse possível perceber como os alunos percecionavam a disciplina de Língua Portuguesa, como descreviam o seu desempenho na disciplina em questão, bem como a sua abordagem às três fases cíclicas da aprendizagem de uma forma prática, relacionando-as com as tarefas desenvolvidas em contexto de sala de aula. Para a realização dos *focus group* foram formados 2 grupos de 7 alunos e 1 grupo de 6 alunos, os quais foram executados durante o tempo de aula, numa sala que antecede a sala de aula onde existia uma mesa e algumas cadeiras.

Só após este primeiro contacto, e numa segunda sessão existiu a aplicação do instrumento DOGS-RL (Ferreira, Veiga Simão & Lopes da Silva, 2015). A professora forneceu informação através de uma entrevista semi-diretiva, dividida em dois momentos, o momento inicial e o momento final.

RESULTADOS

Atividade autorregulada percebida pelos alunos

Procedeu-se à análise Rasch com o programa Winsteps de forma perceber de que forma as crianças percebem a sua atividade autorregulatória. Este *software* permite estimar os resultados dos estudantes numa escala unidimensional, avaliando também os itens com mais dificuldade. Optámos por usar o Modelo de Crédito Parcial Generalizado (MCPG) que é utilizado para as respostas politómicas graduais da Teoria de Resposta ao Item (TRI), sendo apropriado na modelagem de itens cujas respostas pertencem a uma escala gradual. É uma extensão do modelo de Rasch para itens politómicos. $(P_{nik}/P_{ni(k-1)})/\Theta_n - \beta_i t_{ki}$ onde P_{nik} é a probabilidade que a pessoa n tem quando perante o item i responde na categoria k . Concomitantemente, $P_{ni(k-1)}$ é a probabilidade da resposta estar na categoria $k-1$, Θ_n é a habilidade da pessoa n , β_i é a dificuldade do item i , e t_{ki} é a calibração na escala ordinal.

Os resultados obtidos através da Teoria de Resposta ao Item dizem respeito aos Diários de Aprendizagem Autorregulada de 20 estudantes de uma turma de 3º Ano do Ensino Básico. Nenhum dos itens mostrou *infit/outfit* superior a 1.5 bem como a estatística $z > 2.00$. Durante toda a análise não foi removido qualquer item. A análise efetuada teve em conta a primeira e a décima sessão de aplicação do Diário de Aprendizagem Autorregulada, sendo que em primeiro lugar é considerada a primeira sessão, e em seguida a décima sessão.

Os resultados obtidos na dimensão “Planeamento” evidenciam o momento anterior à realização da tarefa, o estabelecimento de metas, ativação de conteúdos adquiridos relacionados com o tópico em questão e a ativação de estratégias e conhecimentos para a resolução da tarefa. Tendo em conta a primeira sessão, a fiabilidade de resposta aos itens (*person reliability*) teve o valor de 0.84 α , o que sugere um bom indicador relativamente à forma como os alunos responderam às questões. A consistência dos itens (*item reliability*) revelou-se também elevada, com o valor de 0.92 α , remetendo para as boas propriedades do instrumento. Verifica-se uma tendência para os alunos sobrestimarem o seu planeamento de tarefas. Nesta análise, destacaram-se dois alunos, devido aos seus valores *infit* e *outfit*. Relativamente à décima sessão, a fiabilidade de resposta aos itens revelou-se baixa (0.41 α), a consistência dos itens foi elevada (0.93 α) o que remete para as boas propriedades do instrumento utilizado.

Considerando a dimensão “Monitorização”, que foca o momento de realização da tarefa, no qual o aluno dá atenção a aspetos específicos da realização da mesma bem como às condições subjacentes e efeitos produzidos durante a realização da tarefa. Na primeira sessão, a fiabilidade de resposta aos itens teve o valor de 0.23α , sendo que se considera que este valor deverá ser superior a 0.70α , podemos deduzir que os alunos não deram respostas fidedignas, aquando do preenchimento dos Diários de Autorregulação da Aprendizagem. Os alunos tiveram dificuldades em perceber o conceito monitorizar. Relativamente à consistência dos itens, com o valor 0.93α , indica-nos que o instrumento continua a ser válido e preciso. Destacaram-se nesta variável também três alunos, especificamente os alunos 2, 14 e 20 (ordenados alfabeticamente), resultado da forma como realizaram o preenchimento do instrumento, debruçando-se pouco sobre o trabalho por eles realizado, ou no caso do aluno 20, o facto de ter faltado a algumas aulas por motivos de saúde. Conclui-se que os alunos sobrestimam a capacidade de monitorizar o trabalho que fazem ao longo da aula. Considerando a mesma dimensão, agora relativamente à décima sessão, onde a fiabilidade de resposta aos itens foi baixa (0.49α), novamente podemos deduzir que as respostas dos alunos não corresponderam inteiramente à sua realidade em termos do processo de aprendizagem. No que diz respeito à consistência dos itens, obtiveram um valor elevado (0.95α), o que nos indica que o instrumento continua a ser válido e preciso.

Tendo em conta a dimensão “Autoavaliação”, onde o aluno reflete sobre a tarefa desenvolvida bem como sobre os resultados obtidos, a fiabilidade de resposta aos itens é baixa, registando $\alpha = 0.57$. Relativamente às propriedades do instrumento, continuam a revelar-se válidas e precisas, como o valor de $\alpha = 0.95$. No item 4.2 que se refere a: “Achei difícil avaliar o meu trabalho”, os alunos revelaram mais dificuldade. A questão de avaliar causa-lhes dificuldade. Os valores respeitantes à décima sessão, indicam que a fiabilidade de resposta aos itens foi baixa ($\alpha = 0.37$), no entanto a consistência dos itens mantêm-se elevadas ($\alpha = 0.92$).

A Figura 3 é uma boa visualização da forma como as crianças distribuem a sua perceção sobre a sua atividade autorregulatória, face aos itens do Diário, tendo em conta o grau de dificuldade percebido relativamente a estes mesmos itens. Os resultados da investigação revelaram que as crianças perceberam a sua atividade autorregulatória como ($\theta = 1.95$) que é consideravelmente mais alta do que os resultados obtidos na

tarefa ($\theta = .89$). O item 2.2 “Achei difícil planejar o meu trabalho” apresenta um maior nível de dificuldade quando comparado como os outros itens da tarefa, já o item 2.1 “Gostei de planejar o meu trabalho” foi o item mais fácil para os alunos.

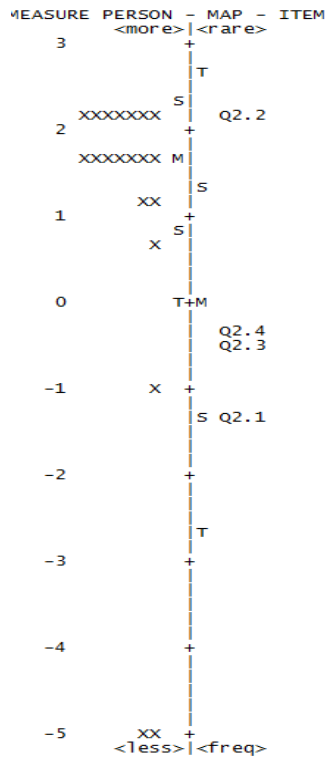


Figura 3. Mapa Pessoa-Item para a tarefa diário

Reflexão dos alunos sobre as suas aprendizagens

Os itens qualitativos do instrumento DOGS-RL: “ O que quero aprender na minha aula?”, “Nesta aula vou ser capaz de...” e “Hoje na aula aprendi...” foram cotados através de um documento previamente existente para o efeito resultante de uma investigação anterior de Ferreria (2014). Posteriormente, analisaram-se os dados já em forma quantitativa através do *software* IBM SPSS Statistics 19.

Quadro 1. Médias (desvios-padrão) e resultados do Momento 1 e Momento 10 considerando as intenções, antecipações e auto-examinação

Variáveis Dependentes	Momento 1 <i>M (SD)</i>	Momento10 <i>M (SD)</i>	<i>df</i>	F	η_p^2
Intenções	4.5 (2.01)	7 (1.41)	1/19	17.59*	-1.45
Antecipações	3.45 (2.23)	5.20 (2.28)	1/19	12.97*	-0.78
Auto-examinação	2.70 (0.92)	2.60 (1.14)	1/19	0.07	0.10

Nota: * $p < .00$

Os resultados revelaram diferenças significativas entre o primeiro e o último momento da recolha de dados, relativamente às variáveis dependentes “Intenções” e “Antecipações”. Os resultados indicam que no fim da recolha de dados (Momento 10), os alunos revelaram mais especificidade acerca do que escreveram do que queriam aprender durante a aula, bem como acerca do que iriam alcançar ou conseguir durante a aula. A variável dependente de “auto-examinação” não obteve significância, quando analisada em relação aos dois momentos.

Perante a análise verificou-se que o primeiro item “Hoje na minha aula quero aprender...” registou alterações, sendo a média mais elevada no último momento, isto é, no primeiro momento ($M = 4.50$) e no último momento ($M = 7$). Quando comparado o primeiro e último momento de recolha de dados, a significância (2 extremidades) é de .000. No segundo item, “Hoje na minha aula vou conseguir...” a média do primeiro momento foi mais baixa ($M = 3.45$) em relação ao último momento ($M = 5.20$). Quando comparados os dois momentos, inicial e final, a significância (2 extremidades) é de .002. No terceiro item, verificou-se uma descida da média em relação ao último momento, sendo no primeiro ($M = 2.70$) e no último ($M = 2.60$). Quando comparados os dois momentos, inicial e final, a significância (2 extremidades) é de .807, não significativa.

Perceção dos alunos acerca da disciplina de Língua Portuguesa e do Diário

De forma geral, os alunos revelaram conhecimento acerca do seu desempenho na disciplina de Língua Portuguesa, bem como acerca dos conteúdos programáticos abordados, demonstrando mais ou menos interesse pelos mesmos. Descreveram algumas das tarefas que realizam, e de que forma as abordam quando lhes são

solicitadas, no entanto alguns alunos descrevem com mais detalhe as estratégias que utilizam, enquanto outros alunos parecem mais precipitados na realização das mesmas. Para alguns alunos, faz sentido definir objetivos para a aula, planejar o seu trabalho, isto é, pensar de que forma irão abordar as tarefas, quer seja escrevendo tópicos no caderno, ou ler o texto em questão, ou até apenas pensar sobre a tarefa, para que no fim possam avaliar o trabalho desenvolvido, refletindo acerca dos pontos fortes e dos pontos fracos, sempre com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem. Para alguns alunos, a preocupação em relação ao processo de aprendizagem é ainda pouco evidente. Poderá relacionar-se com o seu próprio desenvolvimento mas também com a falta de estimulação relativamente à aprendizagem, e ao processo proativo que constitui.

Quadro 2. *Percepções dos alunos acerca do seu desempenho antes da introdução dos Diários de Aprendizagem Autorregulada*

Categoria	Exemplos de expressões	(nº alunos), (%)*
Perceção do desempenho na disciplina de Língua Portuguesa	“Antes não conseguia ler sozinho, mas agora já”	11 (55%)
Dificuldades/facilidades conteúdos programáticos	“Gosto de ler e fazer textos”	20 (100%)
Planeamento de tarefas	“Pensar e depois escrever”	10 (50%)
Desenvolvimento do conceito de autoavaliação	“Avaliar-nos”	7 (35%)
Apoio às tarefas desenvolvidas	“Peço à professora ajuda às vezes”	4 (20%)
Tarefas em grupo/turma	“Um texto tem várias personagens e cada um faz uma personagem”	13 (65%)
Perceção geral da disciplina de Língua Portuguesa	“As aulas são muito boas e aprendemos muitas coisas”	20 (100%)

*Total de 20 alunos na turma

Relativamente ao segundo *focus group*, que incidiu na percepção dos alunos relativamente ao DOGS-RL, foi evidente que alguns alunos entenderam o propósito do diário, e conseguiram utilizá-lo em benefício próprio, com vista ao planeamento, monitorização e autoavaliação das tarefas desenvolvidas em sala de aula, nomeando claramente o objetivo do mesmo. Os mesmos alunos que entenderam o propósito do

diário, de maneira geral, foram os mesmos que conseguiram aceder e verbalizar acerca dos processos implicados no planeamento das atividades desenvolvidas. Perante os resultados, as componentes de monitorização e de autoavaliação são as mais presentes em contexto de sala de aula, sendo que os alunos monitorizam regularmente o seu trabalho por recurso aos materiais da disciplina, e a autoavaliação devido à tentativa por parte da professora de promover momentos de reflexão em sala de aula, em momentos diversificados, mas especialmente no fim do período letivo. No entanto, os alunos verbalizam que a professora lhes costuma facultar uma classificação provável que irão obter, não sendo este produto integral da reflexão dos alunos.

Quadro 3. *Perceções dos alunos acerca do seu desempenho depois da introdução dos Diários de Aprendizagem Autorregulada*

Categoria	Exemplos de expressões	(nº alunos), (%)
Perceção do desempenho na disciplina de L.P	do “Devia ser mais rápida a escrever”	13 (65%)
Utilidade do instrumento aplicado (DOGS-RL)	do “Para nos ajudar a planear o trabalho”	18 (90%)
Processos implicados no planeamento das atividades desenvolvidas	“Pensamos sobre o que vamos escrever”	13 (65%)
Monitorização do trabalho desenvolvido	do “Corrigimos o que achamos que está mal”	9 (45%)

Nota: Total de 20 alunos na turma

Perceção da professora sobre a aprendizagem dos alunos em contexto de sala de aula

Foi realizada uma entrevista inicial à professora da turma em questão, respeitante à perceção da mesma em relação à disciplina de Língua Portuguesa, bem como à perceção que a mesma tem acerca dos alunos da turma onde leciona. A segunda parte da entrevista, realizada no final da recolha de dados dos alunos, relacionou-se com as estratégias de autorregulação utilizadas no primeiro ciclo do Ensino Básico, à adequação e eficácia da aprendizagem autorregulada bem como algumas sugestões práticas para a promoção de competências relacionadas com a autorregulação da aprendizagem. Posto isto, foram criadas categorias para a análise dos dados recolhidos, resultando na seguinte tabela.

Quadro 4. *Perceções da professora em relação à turma; Momento Inicial*

Categoria	Indicadores	Exemplos de expressões
	Participação ativa dos alunos	“Os alunos são participativos”
	Comportamento adequado os alunos	
Ambiente dentro da sala de aula	Desempenho dos alunos satisfatório	“Os resultados da turma são maioritariamente satisfatórios e existe um pequeno grupo com as avaliações “Muito Bom”
	Interesse pela disciplina	“Revelam motivação no desempenho das diferentes tarefas da disciplina de Língua Portuguesa”

Foi possível verificar que os alunos eram assíduos, à exceção de um aluno que faltava bastante por motivos de saúde, bem como que os mesmos eram participativos nas aulas de Língua Portuguesa anteriormente à recolha de dados. Dentro da sala de aula foram descritos como um grupo calmo, no entanto existiam algumas diferenças ao nível da motivação e interesse para com a disciplina sendo que “alguns revelam bastante interesse nas tarefas desenvolvidas enquanto outros se limitam apenas ao que lhes é pedido”. Durante a entrevista, a professora referiu também que tenta adequar as atividades aos interesses dos alunos, quando assim é possível, não descurando as metas curriculares e o programa definido, e que deve ser cumprido.

Quadro 5. *Percepções da professora em relação à turma; Momento final*

Utilização das estratégias de autorregulação na sala de aula	Autoavaliação da aprendizagem	da	“A autoavaliação é promovida em momentos muito diversificados, mas principalmente no final da abordagem de determinados conteúdos e em momentos finais do período letivo”
Sugestões de promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem	Promoção em momentos oportunos Adequação ao grupo Processo gradual		“As estratégias de autorregulação da aprendizagem deverão ser aplicadas quando são oportunas e não esquecendo o grupo/turma para a qual se destinam, devendo ser um processo gradual que implica reflexão”

A segunda parte da entrevista, bem como a segunda categoria identificada relacionam-se com a utilização frequente de estratégias de autorregulação da aprendizagem em contexto de sala de aula, sendo que a professora confirma a promoção da autoavaliação em alguns momentos, especialmente no final do período letivo, o que resulta numa reflexão global sobre o trabalho desenvolvido nas diversas tarefas. Menos frequente é a autoavaliação após a realização de determinadas tarefas específicas. Por último, foram feitas algumas sugestões de promoção de estratégias de aprendizagem, que segundo a professora devem ter em conta o grupo/turma, bem como o facto de ser um processo gradual e que implica reflexão.

De acordo com a professora, os instrumentos aplicados, nomeadamente o DOGS-RL, ajudaram alguns dos alunos, os mais motivados e empenhados, a planear o trabalho que desenvolveram ao longo da aula, pensando no que queriam aprender e ao mesmo tempo relacionando os conteúdos, proporcionando momentos de reflexão acerca da tarefa bem como do desempenho do próprio aluno, que teve de recordar tudo o que fez para poder avaliar o seu desempenho.

Relativamente aos itens de resposta aberta, os quais diziam respeito a “Hoje na minha aula quero aprender...”, verifica-se mudança em relação à forma de estabelecer objetivos por parte dos alunos. Inicialmente, verificava-se na sua maioria, a cópia integral do sumário, facultado pela professora no início da aula. Apenas uma minoria acrescentava ao sumário, os próprios objetivos para essa aula. No último momento

avaliado, apurou-se que a maioria já integrava no sumário também os seus objetivos, fazendo um contraste com o primeiro momento.

DISCUSSÃO

Esta investigação teve como objetivo principal compreender como os alunos refletem sobre os seus processos de aprendizagem autorregulada no âmbito da Língua Portuguesa bem como observar a forma como os alunos reportam a sua atividade autorregulatória no âmbito da Língua Portuguesa.

Relativamente à pertinência deste estudo, podemos relacioná-la com a necessidade atual de desenvolver investigação ao nível dos processos de aprendizagem autorregulada com crianças do primeiro ciclo, e em particular na segunda infância e respeitante à disciplina de Língua Portuguesa. Por contemplar o contexto de sala de aula, adquire uma maior validade ecológica. Ao invés de alguns estudos anteriores (i.e., Glogger, et al., 2012; Perels, et al., 2007, Schmitz & Perels, 2011), e em consonância com outros (Ferreira, Veiga Simão, & Lopes da Silva, 2015), este estudo utilizou uma metodologia de observação e de recolha de dados através de diários em sala de aula, adquirindo desta forma, uma maior validade ecológica, e permitindo uma melhor reconstrução dos acontecimentos neste contexto.

Para responder à primeira questão de investigação, nomeadamente, como é que os alunos do 3º Ano do Ensino Básico reportam a sua atividade autorregulatória no âmbito da Língua Portuguesa, constatamos através da análise efetuada pela Teoria de Resposta ao Item, que os alunos sobrestimaram a sua atividade autorregulatória. Da mesma forma que os alunos desta faixa etária sobrestimaram o seu conhecimento metacognitivo no estudo de Ferreira, Veiga Simão e Lopes da Silva (2015), Allwood et al., (2008) e Lipko-Speed (2013) também neste estudo os alunos sobrestimaram a sua atividade autorregulatória. No entanto, enquanto nesses estudos foram estudados aspetos específicos da metacognição, neste estudo encontramos resultados relativamente ao processo autorregulatório como um todo, acrescentando desta forma um contributo importante para a literatura quanto à perceção dos alunos desta faixa etária tem em relação ao seu processo de autorregulação da aprendizagem. Os alunos tiveram mais dificuldade a responder ao item sobre a “dificuldade da tarefa” e mais facilidade em responder ao item sobre o facto de “gostar” ou não da realização da tarefa. Este resultado trás um contributo para a literatura na medida em alerta para a importância de determinados construtos, tais como “difícil”, que não são abordados frequentemente em sala de aula, com alunos de 1º ciclo, especificamente nesta faixa etária. Estes resultados

vão ao encontro dos desafios colocados pela literatura para futuros estudos quanto a questões relacionadas com medir as mudanças nos alunos em termos da dificuldade, interesse e utilidade da tarefa (Cascallar, Boekaerts & Costigan, 2006).

Respondendo à segunda questão de investigação, especificamente, como é que estes alunos expõe por escrito as suas intenções de aprendizagem, as suas antecipações relativamente ao seu desempenho, e a sua reflexão sobre a aprendizagem efetuada na aula de Língua Portuguesa, foi respondida através na análise ANOVA efetuada. Esta permite-nos afirmar que as reflexões escritas dos alunos, nomeadamente as suas intenções de aprendizagem e antecipações de desempenho/resultados foram mais relevantes na última sessão. As reflexões escritas em relação à autorreflexão sobre a aprendizagem na aula não foram significativas nas diferenças entre a 1ª e a última sessão. Estes resultados revelam uma contribuição importante para o estudo da aprendizagem autorregulada na medida em que corroboram os resultados apresentados por Ferreira, Veiga Simão e Lopes da Silva (2015) relativamente aos alunos apresentarem um aumento na relevância e especificidade das reflexões dos alunos, mas numa disciplina que não tem sido muito contemplada em investigações anteriores, como referido na literatura (Greene, Bolick & Robertson, 2010).

De forma a responder à terceira questão deste estudo, nomeadamente, de que forma se descrevem enquanto alunos da disciplina de Língua Portuguesa, foi respondida através do *focus group* efetuado, onde os alunos descreveram o seu papel enquanto alunos na disciplina de Língua Portuguesa, relatando algumas sugestões de melhoria relativamente à gestão de tempo em tarefas de escrita. Os alunos revelaram que construíram os seus significados, estabeleceram objetivos e utilizaram estratégias de forma ativa à semelhança do que a literatura considera em termos de alunos autorregulados (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2001). Assim, podemos assumir que em consonância com os estudos de Bronson (2000), os alunos apresentaram uma reflexão profunda sobre as suas ações enquanto alunos dentro da sala de aula ao longo da entrevista, o que constitui um passo importante no estudo da aprendizagem autorregulada no âmbito da Língua Portuguesa.

Os alunos revelaram capacidade de auto-perceção acerca do seu desempenho pois reconheceram as áreas onde poderiam melhorar ao nível da disciplina de Língua Portuguesa assim como revelaram as suas áreas e tarefas de interesse que os remeteram

para os seus pontos fortes na disciplina. Os conteúdos programáticos eram diversos e bastante conhecidos por parte dos alunos. Eram também diversos os conteúdos que preferiam, assim como aqueles dos quais não gostavam tanto. Maioritariamente, gostaram mais de fazer textos na aula de Língua Portuguesa, talvez devido à liberdade que lhes foi concedida, pois podiam escrever o que quisessem dentro de uma temática estabelecida. Relativamente a esta turma, foi evidente também que existiu a tentativa por parte da professora de diversificar as atividades para que os alunos se mantivessem motivados e para que tivessem experiência em diferentes tarefas, sendo este fato claro quando os alunos nomearam as diversas atividades que eram desenvolvidas na disciplina. Tinham também um conhecimento geral acerca do desempenho da turma e fizeram algumas sugestões de melhoria ao nível do comportamento.

Alguns dos alunos verbalizaram que o instrumento aplicado (DOGS-RL) teve claramente uma função relacionada com o planeamento, a monitorização e a autoavaliação do trabalho desenvolvido em cada aula. Foi também notória a evolução que existiu no preenchimento dos Diários de Autorregulação da Aprendizagem pois inicialmente, a maioria dos alunos tinha a necessidade de escrever exatamente o que fora dito no sumário ou até de recorrer ao livro ou caderno para poder completar as tarefas solicitadas no diário.

Relativamente à quarta questão, que se refere a como é que estes alunos se posicionam perante a aprendizagem autorregulada na disciplina, os alunos verbalizaram os diversos processos inerentes à aprendizagem autorregulada. O facto dos alunos serem capazes de verbalizar os processos inerentes à aprendizagem autorregulada no âmbito da Língua Portuguesa durante a entrevista, leva-nos a concluir que as suas vivências ao longo da utilização do diário levou-os a refletir de forma metacognitiva sobre essa mesma experiência, o que para alguns autores é crucial em termos de desenvolvimento epistemológico (Kuhn, 2000; O'Brien et al., 2011).

A quinta questão desta investigação, nomeadamente, como é que estes alunos percecionam a utilidade de um instrumento que os poderá ajudar a autorregular a sua aprendizagem, foi respondida através da afirmação por parte da maioria alunos da compreensão e perceção da utilidade do diário. Estes resultados relativamente à utilidade percebida pelos alunos quanto a um instrumento que os possa ajudar a

autorregular melhor a sua aprendizagem apontam no mesmo sentido de estudos anteriores (Duarte, 2015).

A percepção da professora, sobre a aprendizagem dos alunos em contexto de sala de aula, teve como objetivo corroborar as verbalizações dos mesmos. As percepções e o papel do professor torna-se fundamental na promoção de estratégias autorregulatórias em crianças, uma vez que é necessária uma interação sistemática e contingente entre os alunos e um modelo (Ferreira & Veiga Simão, 2012). Assim, e de acordo com as verbalizações da professora, os alunos são participativos e calmos, bem como que a motivação deles difere, sendo que existe um pequeno grupo de alunos mais motivados comparando com os restantes elementos da turma. Segundo o que mencionou a professora relativamente às estratégias de autorregulação da aprendizagem, esta devem ter em conta o grupo ao qual se destinam coadjuvando com as suas percepções relativamente à aprendizagem, e desenvolvidas de forma gradual para que possa fazer parte do quotidiano do aluno. Especificamente neste contexto de aula, a autoavaliação é promovida principalmente no final do período letivo, de forma a que os alunos possam refletir sobre o trabalho desenvolvido.

Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações

Uma das limitações encontradas nesta investigação relaciona-se com o facto de ter realizado dez sessões de recolha de dados com o mesmo grupo de alunos/turma, o que se traduziu num processo de recolha de dados moroso, causando também habituação ao instrumento, desmotivando os alunos, como já havia sido referido em estudos anteriores de Glogger et al. (2012) e por outro lado com uma amostra reduzida, no entanto como é um estudo exploratório, é bastante baseado em dados qualitativos, traduzindo-se numa limitação deste estudo. Sugere-se que o estudo seja feito com uma amostra mais alargada, de modo a ser efetuada outro tipo de análise de dados.

Conclusões gerais

Os resultados deste estudo apontam para a necessidade existente no sentido da promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem, visto que existe uma tentativa por parte dos professores de trabalhar nesse sentido, no entanto verifica-se insuficiente. O estudo promoveu a reflexão do trabalho desenvolvido em sala de aula por parte dos alunos, através do instrumento utilizado, nomeadamente o DOGS-RL. Permitiu também ao professor constatar que existem instrumentos úteis na promoção de

competências autorregulatórias, e de que é possível através de diversas atividades, inculcar no aluno essas mesmas competências, construindo-as e solidificando-as num processo gradual.

O professor é um elemento chave para a investigação, e também o elo de ligação entre o investigador e os alunos. Nesta investigação foi fulcral a confiança que os alunos tinham na professora, facilitando o meu envolvimento no contexto de sala de aula, sem que para os alunos fosse um elemento distrativo e que ao mesmo tempo provocasse mudanças de comportamento nos mesmos. É importante elucidar o professor acerca dos objetivos da investigação, preparar as sessões e apresentar os instrumentos a utilizar ao longo das sessões, tudo isto para que o docente se possa integrar na investigação e apropriar-se também ele dos instrumentos utilizados, de modo a os seus alunos reconhecerem a importância das atividades desenvolvidas. Se o professor transmitir aos alunos que está integrado na investigação e que a mesma é de facto importante, os alunos encaram a tarefa de modo diferente, considerando a tarefa pedida como mais uma tarefa de aula e conseqüentemente com mais empenho. Considerando esta evidência, que destaca o importante papel do professor, considera-se fundamental a promoção da autorregulação da aprendizagem nas metodologias utilizadas pelos professores. Será por isso de extrema importância repensar a formação, concepções e práticas dos professores de modo a utilizar e partilhar com o aluno guiões autorregulatórios. Se os professores tiverem informação sobre as percepções dos alunos acerca das tarefas propostas e como os mesmos desempenham e regulam a sua aprendizagem em contexto de sala de aula, tornará possível a construção e evolução de práticas pedagógicas que se ajustem às necessidades dos alunos respeitantes aos processos cognitivos e motivacionais (Ferreira, Veiga Simão, & Lopes da Silva, 2015). Este tipo de avaliação através de diários, nomeadamente o DOGS-RL, poderá ajudar a escola e os professores no sentido de acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo (Cleary, 2011).

Existe a necessidade de refletir com os alunos acerca de determinados conceitos inerentes à sua aprendizagem, nomeadamente o planeamento de tarefas, a monitorização das mesmas e a importância da autoavaliação e reflexão, pois a promoção da aprendizagem autorregulada deve ser trabalhada de forma contínua e não só num momento específico (Zimmerman, 2000).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allwood, C. M., Innes-Ker, Å., Holmgren, J., & Fredin, G. (2008). Children's and adults' realism in their event-recall confidence in response to free recall and focused questions. *Psychology, Crime & Law, 14*, 529–547. DOI: 10.1080/10683160801961231
- Almasi, J., & York, K. (2007). *Teaching literacy in third grade*. New York: Guilford Press.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved towards the integration of theory and practice in self regulation? *Educational Psychology Review, 18*, 199-210.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an international review, 54*(82), 199- 231.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 90*, 9-17. DOI: 10.1002/ace.16
- Bowman, B., Thompson, R., & Landry, S. (2003). Promoting Young Children's Eagerness to Learn in Educational Settings. In actas VI Head Start's National Research Conference - The First Eight Years Pathways to the Future: Implications for Research, Policy and Practice. Washington: The Head Start Bureau & Columbia University.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. NY: The Guildford Press.
- Bruner, J., (1971). *Toward a Theory of Instruction*. Mass.: Harvard University Press.
- Bryce, D., & Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving. *Metacognition Learning, 7*, 197-217

- Cascallar, E., Boekaerts, M., & Costigan, T. (2006). Assessment in the Evaluation of Self- Regulation as a Process, *Educational Psychology Review*, 18(3), 297–306. doi: 10.1007/s10648-006-9023-2
- Cleary, T., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550.
- Cleary, T. (2011). Emergence of Self-regulated Learning Microanalysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, (pp.87-101). New York, NY: Routledge.
- Duarte, F. (2015). *Autorregulação da aprendizagem em tarefas de pesquisa pela web: da avaliação à intervenção em contexto de sala de aula* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Eisenberg, N. (2005). Temperamental effortful control (self-regulation). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Consultado a 26/05/2015 em <http://www.childencyclopedia.com/documents/EisenbergANGxp.pdf>.
- Epstein, A. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. Young Children. *Developing & Enhancing Thinking Skills*, 58(5), 28–36.
- Ericsson, K., (2002). Attaining Excellence Through Deliberate Practice: Insights from the Study of Expert Performers. In C. Desforges & R. Fox, (Eds.), *Teaching and Learning: The Essential Readings*. Essential Readings in Developmental Psychology (pp 4-37). Oxford: Blackwell Publishing.
- Ferreira, P. (2014). *Promoting self-regulated learning in technology enhanced learning environments: keeping a digital track of the learning process*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Ferreira, P., Simão, A., & 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*, 10 (2), 199-230.

- Gbabremani-Ghajar, S., & Mirbosseini, S. (2005). English class or speaking about everything class? Dialogue journal writing as a critical EEL literacy practice in an Iranian big school. *Language, Culture, and Curriculum, 18*, 286-299. DOI: 10.1080/07908310508668748
- Glogger, I., Schwonke, R., Holzapfel, L., Nuckles, M., & Renkl, A. (2012). Learning Strategies Assessed by Journal Writing: Prediction of Learning Outcomes by Quantity, Quality, and Combinations of Learning Strategies. *Journal of Educational Psychology, 104*(2), 452–468. DOI: 10.1037/a0026683
- Greene, J. A., Bolick, C. M., & Robertson, J. (2010). Fostering Historical knowledge and thinking skills using hypermedia learning environments: The role of self-regulated learning. *Computers & Education, 54*, 230-243. DOI: 10.1016/j.compedu.2009.08.006
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuhn, D. (2000). Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective. In P. Mitchell & K. J. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 301–326). Hove, UK: Psychology Press.
- Lipko-Speed, A. (2013). Can young children be more accurate predictors of their recall performance?. *Journal of Experimental Child Psychology, 114*(2), 357–363. DOI: 10.1016/j.jecp.2012.09.012
- Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A. M., & Sá, I. (2004). Auto-Regulação da aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação da Universidade de Mato Grosso, 10* (19), 59-74.
- Montalvo, F. T., & Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic journal of research in educational psychology, 2*(3), 1-34.
- Morgan, D. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology, 22*, 129-152.
- Murray, B. (2000). *Teaching students hot to learn*. Consultado a 26/05/2015 em www.apa.org/monitor/jun00/howtolearn.html.

- O'Brien, M., Weaver, M., Nelson, J., Calkins, S., Leerkes, E., & Marcovitch, S. (2011). Longitudinal associations between children's understanding of emotions and theory of mind, *Cognition and Emotion*, 25(6), 1074-1086. doi: 10.1080/02699931.2010.518417
- Perels, F., Otto, B., Landmann, M., Hertel, S., & Schmitz, B. (2007). Self-regulation from the process perspective. *Journal of Psychology*, 215, 194-204.
- Piscalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos- Perspetivas de investigadores e docentes. *Interacções*, 30, 72-109.
- Piscalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25, 170-190.
- Randi, J., & Corno, L. (2000). Teacher Innovations in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp 651-685). New York: Academic Press.
- Schmitz, B. (2006). Advantages of studying processes in educational research. *Learning and Instruction*, 16, 433-449. DOI:10.1016/j.learninstruc.2006.09.004
- Schmitz, B., Klug, J., & Schmidt, M. (2011). Assessing Self-regulated learning Using Diary task Measures with University Students. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, (pp. 87-101). New York, NY: Routledge.
- Schmitz, B., & Perels, F. (2011). Self-monitoring of self-regulation during math homework behaviour using standardized diary tasks. *Metacognition and Learning*, 6, 255-273. Doi 10.1007/s11409-011-9076-6
- Schmitz, B., & Wiese, B. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64-96. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2005.02.002
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Spolsky, B. (1998). *Conditions for Second language Learning: Introduction to a General Theory*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Veiga Simão, A. M., & Frison, L. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel*, 45, 02-20.
- Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A., & Sá, I. (Orgs.) (2007). *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas*. Lisboa: EDUCA.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ... 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.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp13-39). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, (pp 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects, *American Educational Research Journal*, 45(1), 166 –183. DOI: 10.3102/0002831207312909.
- Zimmerman, B., & Shunk, D. (2011). Self -Regulated Learning and Performance An introduction and an Overview. In B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds), *Handbook of Self -Regulated Learning and Performance* (pp. 1-12). New York: Routledge.

ANEXOS

Anexo 1:

Guião de Entrevista realizada à professora

Blocos	Dimensões	Objetivos	Tópicos	Questões
A disciplina de Língua Portuguesa	O comportamento dos alunos	Conhecer o comportamento manifestado perante a disciplina.	Motivação, participação, frequência.	Solicitar para descrever o comportamento dos alunos perante a disciplina de língua portuguesa.
	O comportamento da professora	Identificar o tipo de comportamento manifestado perante o ensino da língua portuguesa.	Instrução, controlo, eficiência, materiais e planificação.	Refira o seu próprio comportamento perante o ensino da língua portuguesa
	O desempenho dos alunos	Verificar o nível de desempenho dos alunos na disciplina de língua portuguesa	Desempenho geral, oralidade, escrita, leitura, prática	Descreva o desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa.
Autorregulação	Adequação e eficácia da aprendizagem autorregulada	Averiguar se a aprendizagem autorregulada é benéfica na aprendizagem da língua portuguesa	Aprendizagem	Qual a sua opinião acerca da utilização de estratégias de autorregulação no 1º ciclo? Que tipo de competências foram trabalhadas com estratégias de autorregulação?
Autoavaliação	Adequação e eficácia da aprendizagem autorregulada	Perceber a importância da autoavaliação na aprendizagem autorregulada	Avaliação da aprendizagem, reflexão	Já trabalhou com os alunos o conceito de autoavaliação? Em que momentos?
Sugestões práticas	Sugestões e alterações na prática pedagógica	Nomear sugestões para o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem.	Utilização de materiais e estratégias, material didático e prática futura.	Já trabalhou com os alunos o conceito de autoavaliação? Em que momentos?

Anexo 2 :

Guião de *Focus Group* realizado aos alunos (Inicial)

Blocos	Dimensões	Objetivos	Tópicos	Questões Gerais	Questões Específicas	Questão final	
Questões gerais acerca da disciplina de português	O comportamento dos alunos face à aula de português	Compreender num primeiro momento de que forma os alunos avaliam globalmente a disciplina de língua portuguesa;	Gostar, fácil	difícil,	“Se tivesses que contar a um colega o que se passa nas aulas de português o que dirias?”	Têm uma aula preferida? Porquê? O que gostam ou não gostam de aprender em português? Acham que são bons alunos? Porquê? O que acham do vosso trabalho a português? Porquê? O que é para vocês autoavaliarem o vosso trabalho? O que é planear? Costumam fazer isso nas aulas ou em casa? O que pensam enquanto fazem as tarefas na aula? Costumam pedir ajuda ou fazer perguntas à professora ou aos vossos colegas? Porque não?/No que é que pedem ajuda? A quem? Costumam trabalhar em conjunto com os vossos colegas? Como/ Em quê? Se sim, o que gostas mais de fazer em conjunto?	Querem dizer mais alguma coisa sobre a disciplina?
Questões específicas acerca da disciplina de português	Avaliação						
	Planificação						
	Execução						

Anexo 3 :

Guião de *Focus Group* realizado aos alunos (Final)

Blocos	Dimensões	Objetivos	Tópicos	Questões
Disciplina de Língua Portuguesa	Desempenho dos alunos	Conhecer a perspectiva dos alunos acerca do seu desempenho	Motivação e desempenho	Vamos pensar na disciplina de Língua Portuguesa. Como acham que são como alunos?
DOGS-RL	Percepção acerca do instrumento	Perceber como os alunos atribuíram significado (para que serve), como o utilizaram e sugestões	Opinião sobre o instrumento, importância e sugestões	O que acharam dos diários que foram preenchendo nestas 10 semanas? Mudavam alguma coisa neles?
Planeamento		Perceber a importância do planeamento na aprendizagem autorregulada		A professora pede-vos para escreverem um texto. O que fazem em primeiro lugar? A professora vai fazer um ditado, e o texto está no livro. O que fazem primeiro?
Monitorização		Perceber a importância da monitorização na aprendizagem autorregulada		Num exercício de gramática, a professora corrige-o no quadro. O que fazem? Quando fazem alguma tarefa, vão comparando o vosso trabalho com o do colega por exemplo?
Auto-avaliação		Analisar a presença da componente autoavaliação na aprendizagem autorregulada		Quando fazem um exercício de ortografia, já conseguem saber se tiveram muitos erros ou não antes de a professora corrigir? No fim do período sabem mais ou menos as notas que vão ter? Como calculam as notas?