



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO
DOMÍNIO DA HISTÓRIA
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Diana Maria Silva Chaves de Almeida

Porto, abril 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO
DOMÍNIO DA HISTÓRIA
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Diana Maria Silva Chaves de Almeida

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor José Matias Alves
Professora Doutora Luísa Ribeiro Trigo

Porto, abril 2013

AGRADECIMENTOS

Assim como *uma andorinha não faz a primavera*, um só indivíduo não faz uma tese de investigação. Daí sentirmos a necessidade de expressar o nosso agradecimento ao rol de conhecidos e de desconhecidos que tornaram possível a concretização deste trabalho. Mas por ser longa a lista e provável a exclusão involuntária de alguns, identificamos conscientemente apenas os *mais chegados*, no topo dos quais colocamos a sempre atenta orientadora, Professora Doutora Luísa Ribeiro Trigo, o Professor Doutor Matias Alves, a Professora Doutora Lurdes Veríssimo, a minha família e os meus alunos. Desta história rezam os fortes e os fracos, isto é, os sempre presentes e os que de longe se fizeram presentes, os vivos e os imortais, os que ajudaram à concentração e os que facilitaram outros voos. Desses, deixo aqui registado o nome de alguns, por ordem alfabética, evitando assim a ordenação por ordem de importância ou tipo de apoio prestado (em todos os casos, inestimável): Anja, Ann, António, Artur, Bach, Cacau, Chopin, Cristina, Daniel, Fernando, João, Laleh, Lourenço, Luís, Manuel, Margarida, Maria, Maria Pretonta, Mariana, Marjan, Omid, Pedro, Susana, Vivaldi, Zé.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	IX
ABSTRACT	X
INTRODUÇÃO	1

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Autorregulação da aprendizagem

1. Autorregulação da aprendizagem: definição concetual	11
2. Modelos teóricos de autorregulação da aprendizagem.....	14
2.1. Modelo sociocognitivo de Bandura.....	14
2.2. Modelo das fases cíclicas da aprendizagem autorregulada de Zimmerman	18
2.3. Modelo da aprendizagem autorregulada de Pintrich	20
2.4. Modelo dos três níveis da aprendizagem autorregulada de Boekaerts .	23
2.5. Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada de Rosário	28
3. Estratégias de autorregulação da aprendizagem	30
4. Autorregulação da aprendizagem centrada no domínio da História.....	35
5. Instrumentos de medida da autorregulação da aprendizagem	41
5.1. Instrumentos de medida de autorrelato	41
5.2. Instrumentos de medida de evento.....	45
6. Implicações educativas da autorregulação da aprendizagem.....	51

CAPÍTULO 2 – Autorregulação da aprendizagem e variáveis do aluno

1. Autorregulação da aprendizagem e variáveis pessoais e familiares	59
1.1. Género e autorregulação da aprendizagem.....	59
1.2. Habilitações académicas dos progenitores e autorregulação da aprendizagem.....	60
1.3. Envolvimento parental e autorregulação da aprendizagem	62
2. Autorregulação da aprendizagem e variáveis académicas	63
2.1. Realização do TPC e autorregulação da aprendizagem	63
2.2. Tempo de estudo e autorregulação da aprendizagem	65

3. Autorregulação da aprendizagem e variáveis motivacionais	67
3.1. Perceção de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem	67
3.2. Perceção de instrumentalidade e autorregulação da aprendizagem	71
4. Autorregulação da aprendizagem e rendimento académico	74

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1 – Metodologia

1. Objetivos, questões de investigação e hipóteses	79
2. Amostra	81
3. Instrumentos e medidas das variáveis em estudo	83
4. Procedimentos	87
4.1. Procedimentos de recolha de dados	87
4.2. Procedimentos de análise	88

CAPÍTULO 2 – Resultados

1. Apresentação, análise e discussão dos resultados do questionário	89
1.1. Análise descritiva	89
1.1.1. Autorregulação da aprendizagem	89
1.1.2. Perceção de autoeficácia em História	92
1.1.3. Perceção de instrumentalidade de História.....	94
1.2. Análise inferencial	95
1.2.1. Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função de variáveis pessoais, familiares, académicas e motivacionais	95
1.2.1.1. Género e autorregulação da aprendizagem	96
1.2.1.2. Habilitações académicas dos progenitores e autorregulação da aprendizagem	98
1.2.1.3. Ajuda dos progenitores na realização do TPC e autorregulação da aprendizagem	102
1.2.1.4. Realização do TPC de História e autorregulação da aprendizagem	104
1.2.1.5. Tempo de estudo e autorregulação da aprendizagem	107

1.2.1.6. Perceção de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem	110
1.2.1.7. Perceção de instrumentalidade e autorregulação da aprendizagem	112
1.2.2. Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função do rendimento académico	113
CONCLUSÕES	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo triárquico do comportamento humano de Bandura	14
Figura 2. Modelo das fases cíclicas da aprendizagem autorregulada de Zimmerman	19
Figura 3. Modelo dos três níveis da aprendizagem autorregulada de Boekaerts	24
Figura 4. Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada de Rosário	28
Figura 5. Fases e tarefas da autorregulação da aprendizagem segundo o modelo PLEA	29
Figura 6. Análise gráfica do rendimento académico em História no final do 2.º período, por categorias	87
Figura 7. Análise gráfica da perceção de autoeficácia em História	93

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Fases e áreas da aprendizagem autorregulada, segundo o modelo de Pintrich.....	22
Quadro 2. Categorias de estratégias de aprendizagem autorregulada e respetivas definições, de Zimmerman e Martinez-Pons	34
Quadro 3. Escalas do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ) divididas por áreas da aprendizagem autorregulada	44
Quadro 4. Categorias de estratégias de aprendizagem autorregulada de Zimmerman e Martinez-Pons segundo o modelo PLEA de Rosário	55
Quadro 5. Habilitações académicas dos progenitores	82
Quadro 6. Horas semanais de estudo para História	84
Quadro 7. Ajuda dos progenitores na realização do TPC de História	84
Quadro 8. Consistência interna da escala de perceção de instrumentalidade de História	85

Quadro 9. Consistência interna da escala de autorregulação da aprendizagem	86
Quadro 10. Classificação final no 2.º período letivo em História	86
Quadro 11. Rendimento académico em História no final do 2.º período, por categorias	87
Quadro 12. Estatística descritiva da escala de autorregulação da aprendizagem	90
Quadro 13. Estatística descritiva da escala de autorregulação da aprendizagem por fases, de acordo com o modelo PLEA de Rosário	91
Quadro 14. Análise descritiva da perceção de autoeficácia em História	93
Quadro 15. Estatística descritiva da escala de perceção de instrumentalidade de História	94
Quadro 16. Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função do género	97
Quadro 17. Diferenças na autorregulação da aprendizagem (escala total) em função da habilitação dos progenitores	99
Quadro 18. Diferenças na autorregulação da aprendizagem na fase da Planificação em função da habilitação dos progenitores	99
Quadro 19. Diferenças na autorregulação da aprendizagem na fase da Execução em função da habilitação dos progenitores	100
Quadro 20. Diferenças na autorregulação da aprendizagem na fase da Avaliação em função da habilitação dos progenitores	100
Quadro 21. Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função da ajuda dos progenitores no TPC	102
Quadro 22. Diferenças na autorregulação da aprendizagem (escala total) em função da realização do TPC.....	104
Quadro 23. Diferenças na fase da Planificação em função da realização do TPC	104
Quadro 24. Diferenças na fase da Execução em função da realização do TPC	105
Quadro 25. Diferenças na fase da Avaliação em função da realização do TPC	105

Quadro 26. Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função do tempo de estudo	107
Quadro 27. Diferenças na fase da Planificação em função do tempo de estudo	108
Quadro 28. Diferenças na fase da Execução em função do tempo de estudo ..	108
Quadro 29. Diferenças na fase de Avaliação em função do tempo de estudo ..	109
Quadro 30. Correlação entre a perceção de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem	110
Quadro 31. Correlação entre a perceção de instrumentalidade e a autorregulação da aprendizagem	112
Quadro 32. Correlação entre a autorregulação da aprendizagem e o rendimento académico	114

RESUMO

Perspetivado à luz do paradigma construtivista, este estudo teve como objeto o processo de autorregulação da aprendizagem no domínio da História. Foi analisada a relação entre a autorregulação da aprendizagem em História e diversas variáveis do aluno, especificamente, variáveis pessoais (género), familiares (habilitações académicas dos progenitores e ajuda dos mesmos na realização do TPC), académicas (realização do TPC e tempo de estudo) e motivacionais (percepções de autoeficácia e de instrumentalidade), assim como foi estudada a relação entre a autorregulação da aprendizagem e o rendimento académico em História. Constituiu-se uma amostra de 101 alunos do 9.º ano de uma escola do distrito do Porto, à qual se administrou uma Ficha de Dados Pessoais e Académicos / FDPA e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem / IPAA (Rosário, Lourenço et al., 2010).

Os resultados sugerem que os alunos fazem uma apreciação positiva do seu comportamento autorregulatório em História e possuem percepções positivas de autoeficácia e de instrumentalidade neste domínio. Os resultados apontam para um comportamento autorregulatório mais proficiente das raparigas relativamente aos rapazes. Realçam a importância das variáveis académicas (valor do esforço, empenho e trabalho por parte do aluno) e das variáveis motivacionais no processo de autorregulação da aprendizagem. Sugerem, ainda, que este construto tem um impacto significativo no rendimento académico dos alunos. As variáveis familiares parecem ter, neste estudo, um papel menos relevante na compreensão do comportamento autorregulatório relatado pelos alunos. São discutidas as implicações educativas destes resultados.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem; percepção de autoeficácia; percepção de instrumentalidade; rendimento académico; variáveis pessoais, familiares e académicas; História.

ABSTRACT

This study, based on constructivist paradigm, analyses the process of self-regulated learning in the subject of history. It studies the relationship between self-regulated learning in this field and students' variables: personal – gender; family – parents' academic qualifications and help with homework; academic – homework and study time; motivational – perceptions of both self-efficacy and instrumentality. It also considers the relation between self-regulated learning and academic achievement in history. A sample of 101 students was created from the ninth grade (Middle School) at a school in the district of Porto. They were given a personal and academic data file and the IPAA (*Questionnaire of Self-Regulated Learning Processes*, Rosário, Lourenço et al., 2010).

The results suggest that students make a positive evaluation of their self-regulated behaviour, and also that they have a positive perception of both self-efficacy and instrumentality in the study of history. The results indicate better self-regulatory behaviour in girls than in boys. They emphasise the importance of academic variables – the value of effort, commitment and work on the part of the student – and also motivational variables in the process of self-regulated learning. They also suggest that self-regulated learning has a significant impact on students' academic achievement. In this study family variables seem to play a less relevant role in the understanding of the students' self-regulatory behaviour. The educational implications of these results are discussed.

Keywords: self-regulated learning; self-efficacy perception; instrumentality perception; academic achievement; personal variables; family variables; academic variables; History.

INTRODUÇÃO

A abordagem construtivista da aprendizagem – na qual se enquadrou o nosso estudo – concebe o indivíduo como um agente ativo do seu processo de aprendizagem e valoriza nele o desenvolvimento de um comportamento autorregulado. Assim, segundo esta perspetiva, o processo de aprendizagem não depende maioritariamente das competências do professor, da metodologia de ensino adotada ou de outro factor, mas fundamentalmente do envolvimento consciente do aluno nesse processo. O aluno é entendido como o construtor do seu conhecimento, tal como Shuell (1986) muito bem sintetizou: “É útil lembrar que o que o aluno faz é realmente mais importante na determinação do que é aprendido do que o que o professor faz” (p. 429). Hattie (2003) reforçou esta convicção ao analisar centenas de estudos com o intuito de determinar os principais factores explicativos do desempenho escolar do aluno, tendo concluído que as variáveis do aluno explicam 50% da variância do rendimento escolar, seguidas das variáveis da esfera do professor, que explicam apenas 30% da variância (Hattie, 2003; Lopes & Silva, 2010).

Múltiplas investigações da especialidade constataram a centralidade da autorregulação da aprendizagem na implementação de uma aprendizagem de qualidade pelo aluno, assim como a sua complexidade, o que se refletiu no interesse crescente da comunidade científica e educativa pelo estudo desse construto, quer ao nível internacional (e.g., Pintrich, 2004; Valle et al., 2008; Zimmerman, 2008), quer nacional (e.g., Paiva & Lourenço, 2010, 2012; Rosário, 2004; R. Silva, 2009).

Definida por Rosário (2004) “como um processo activo em que os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançar” (p. 37), a autorregulação da aprendizagem é apontada por vários estudos como uma variável do aluno capaz de influenciar e

de ser influenciada por diversas variáveis (e.g., influência da autorregulação da aprendizagem no rendimento académico; influência da autoeficácia percebida na autorregulação da aprendizagem).

É neste âmbito de investigações que inserimos o nosso estudo, porquanto tivemos como objetivos (I) caracterizar o comportamento autorregulatório dos alunos e relacioná-lo com variáveis do aluno (pessoais, familiares e académicas), (II) caracterizar as perceções de autoeficácia e de instrumentalidade (variáveis motivacionais) e relacioná-las com o comportamento autorregulatório e (III) analisar a relação existente entre o comportamento autorregulatório e o rendimento académico. Orientados por estes objetivos, focámos o nosso trabalho de investigação no âmbito da disciplina curricular de História do ensino básico.

A fundamentar a pertinência e a atualidade do presente estudo apreciamos diferentes aspetos.

Primeiro, consideramos que a importância do aluno regular internamente o seu processo de aprendizagem para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade constitui um factor determinante do interesse pelo estudo da autorregulação da aprendizagem.

Segundo, consideramos importante centrar a pesquisa no âmbito da disciplina de História, que, pela análise da literatura que realizámos, nos parece pouco estudada. Efetivamente, as investigações sobre o processo de autorregulação da aprendizagem, quando focadas num domínio específico, privilegiam a área das ciências naturais e exatas ou a aprendizagem da língua materna em detrimento das ciências sociais e humanas e, particularmente, da História. Daí, pretendermos dar um contributo para a compreensão da autorregulação da aprendizagem nesta área disciplinar.

Reforçamos a opção de investigar a autorregulação da aprendizagem no âmbito de História pelo facto desta disciplina ser obrigatória até ao final do 3.º ciclo de escolaridade. Portanto, incontornável. Cremos que um conhecimento

mais profundo deste construto pode ser potenciador da alteração de práticas de ensino e, daí, julgamos assertiva a decisão de desenvolvermos este estudo.

Barca (2007b) considera que a principal finalidade da aula de História deve ser a de estimular o raciocínio histórico no aluno para que ele desenvolva uma maior literacia e consciência histórica. Para que essa finalidade seja atingida, os estudos em cognição histórica têm por objetivo perceber como se processa esse tipo específico de raciocínio. Daí, as investigações em cognição histórica (e.g., Ashby, Lee, & Shemilt, 2005; Barca 2007a, 2007b, 2011) centrarem-se no estudo das ideias prévias dos alunos sobre História e dos processos cognitivos que estão envolvidos na aprendizagem de História.

Tanto o construto da autorregulação da aprendizagem (e.g., Boekaerts, 1996; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Schunk, 2004), como o da cognição histórica (e.g., Ashby, Lee & Shemilt, 2005; Barca & Gago, 2001; Barton, 2010), têm implícita a ideia de que as atividades escolares requerem dos alunos a ativação de processos de autoiniciativa motivacional, comportamental e metacognitivos e de que os alunos que são eficientes na concretização desses processos cognitivos adquirem autonomia e controlo relativamente à sua aprendizagem. Baseados nestas evidências, reforçamos, portanto, a pertinência e atualidade do nosso estudo, centrando-o no domínio da História.

Consideramos, igualmente, um terceiro aspeto do interesse que presentemente a nossa investigação pode suscitar. Assim, consideramos que a necessidade de compreendermos melhor o construto da autorregulação da aprendizagem tem por fim, também, ajudar os docentes a concretizarem o estipulado nos documentos legais que formatam a Educação em Portugal.

Atualmente, a Escola é uma realidade muito mais heterogénea do que era em meados do século XX, não só pela diversidade sociocultural dos seus principais agentes (alunos e professores), como pelos objetivos a que se propõe atingir. Efetivamente, o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (ME, 2012), documento estruturante do sistema educativo português, estabelece como

objetivos a promoção nos alunos do “mérito, [d]a assiduidade, [d]a responsabilidade, [d]a disciplina, [d]a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, [d]a sua formação cívica, [d]o cumprimento da escolaridade obrigatória, [d]o sucesso escolar e educativo e [d]a efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades” (Art.º 2.º). Portanto, traça um conjunto de objetivos que vão muito para além da mera transmissão de conhecimentos ou de competências técnicas. Para a promoção desses objetivos, consideramos essencial o desenvolvimento nos e pelos alunos das competências de autorregulação da aprendizagem, especialmente no que respeita à ativação do sentido de responsabilidade pelo aluno, da real aquisição de conhecimentos e capacidades, assim como do seu sucesso escolar e educativo.

Ainda no contexto do terceiro aspeto da pertinência e atualidade do nosso estudo, constatamos que os principais documentos estruturantes da Educação em Portugal (ME, 2001, 1986; ME & DGIDC, 2010) refletem uma preocupação com o aumento em abrangência e complexidade do Conhecimento. Tal como defende Veiga Simão (2005), nesta “sociedade cada vez mais aberta e complexa, existe uma insistência crescente para que a educação deva estar orientada para promover aptidões e competências, não só conhecimentos fechados ou técnicas programadas” (p. 1). Assim, de acordo com a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (ME, 1986) –, o sistema educativo deve responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Cap. I, art. 2.º, ponto 4). O mesmo documento estipula que a educação deve promover “o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Cap. I, art. 2.º, ponto 5). Consideramos que o objetivo de formar cidadãos aptos a pensarem e a agirem livre e autonomamente e capazes de serem agentes transformadores da sua

realidade requer o desenvolvimento de processos autorregulatórios nesses indivíduos, não só de processos de autorregulação da sua aprendizagem, mas de toda a sua ação.

A mudança acelerada que a ciência e a tecnologia imprimem atualmente à sociedade e à relação do indivíduo com um conhecimento cada vez mais lato e, simultaneamente, mais específico, exigem dele a capacidade de constantemente perceber essas mudanças e de se adaptar a elas. Exige, portanto, que o indivíduo planeie, monitorize e avalie constantemente a sua ação em contexto, que faça escolhas assertivas em prol das metas de aprendizagem, ou outras, que traçou, que reavalie os resultados atingidos e que defina novas metas e estratégias para as atingir.

Daqui se depreende a importância de estudar o processo de autorregulação da aprendizagem. Daí considerarmos que o aprofundamento do conhecimento sobre este construto pode servir de *guia* à ação docente tendente a formar alunos autorregulados e, simultaneamente, contribuir para a concretização do legislado em Educação.

Da análise da legislação, verificamos que, para além da Lei de Bases do Sistema Educativo (ME, 1986), outros documentos estruturantes da Educação em Portugal são sensíveis aos novos desafios criados à educação formal pela abrangência e complexidade do Conhecimento. Realçamos as competências essenciais (ME, 2001) e as metas de aprendizagem (ME & DGIDC, 2010) a atingir pelos alunos nos vários ciclos de ensino e nas diversas disciplinas neles integradas, as quais foram elaboradas pelo Ministério da Educação com vista a desenvolver o Currículo Nacional. A atestar a pertinência e atualidade do presente estudo (e no âmbito do terceiro aspeto atrás referido), focamo-nos nas metas de aprendizagem no domínio da História.

Relativamente ao processo de ensino - aprendizagem de História no 3.º Ciclo, as metas de aprendizagem estabelecidas pela tutela têm como pressuposto que a História “fornece aos jovens (...) [a] compreensão alargada da vida em sociedade e (...) [a] possibilidade de problematização dos eventuais papéis de

cada um na história” (ME & DGIDC, 2010, p. 1). Pressupõem, igualmente, que “os métodos historiográficos encerram em si um instrumento intelectual poderoso para uma leitura analítica e cruzada da informação plural com que se lida na actual Sociedade de Informação e Conhecimento” (ME & DGIDC, 2010, p.1). Consideramos que a competência de problematizar acontecimentos e de proceder a uma leitura analítica e cruzada dos mesmos impõe a necessidade dos alunos dominarem os processos de autorregulação da aprendizagem, na medida em que exige deles autonomia de pensamento e competências de planificação, execução e avaliação de estratégias diversas no contexto de uma aprendizagem proativa.

Motivados pela atualidade e pertinência do tema estudado, no Capítulo 1 do Enquadramento Teórico (I Parte), apresentamos uma revisão da literatura centrada no construto da autorregulação, em que abordamos os modelos teóricos de Bandura, Zimmerman, Pintrich, Boekaerts e Rosário, sendo este último modelo teórico aquele que estrutura a nossa investigação. Efetuamos, igualmente, uma análise da literatura relativa às estratégias de autorregulação da aprendizagem, ao construto da autorregulação da aprendizagem no domínio da História, aos instrumentos de medida (de autorrelato e de evento) e às implicações educativas desse construto.

No Capítulo 2 do Enquadramento Teórico, apresentamos a revisão da literatura no que respeita à relação da autorregulação da aprendizagem com as diferentes variáveis do aluno, relação esta que é posteriormente analisada no Estudo Empírico (II Parte). Assim, no referido capítulo, centramos a revisão da literatura na análise da associação das variáveis pessoais (género), familiares (habilitações académicas dos progenitores e ajuda dos mesmos na realização do TPC), académicas (realização do TPC e tempo de estudo) e motivacionais (perceções de autoeficácia e de instrumentalidade) com a variável Autorregulação da Aprendizagem. Analisamos, igualmente, a relação entre esta variável e o rendimento académico, de acordo com a investigação atual.

Dedicamos o Estudo Empírico (II Parte) à metodologia adotada (Capítulo 1), no âmbito da qual apresentamos os objetivos que orientam este trabalho – e que

identificamos no início desta Introdução –, as questões de investigação e as hipóteses do estudo. No mesmo capítulo, apresentamos a caracterização da amostra, os instrumentos e medidas utilizados e os procedimentos de recolha e de análise dos dados. Deste modo, apresentamos doze questões de investigação e formulamos oito hipóteses de trabalho e caracterizamos o conjunto dos 101 alunos do 9.º ano de escolaridade que constitui a amostra. Apresentamos, ainda, a Ficha de Dados Pessoais e Académicos, o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (Rosário, Lourenço et al., 2010) – que constituem os instrumentos de recolha de dados em que baseamos o estudo empírico – e a classificação obtida pelos alunos no final do 2.º período na disciplina de História.

No Capítulo 2 da II Parte, apresentamos e analisamos os resultados do estudo empírico, os quais são discutidos à luz da investigação existente.

No último capítulo deste trabalho, apresentamos as principais conclusões do estudo realizado, analisamos as suas implicações práticas, identificamos algumas limitações do trabalho desenvolvido e lançamos pistas para investigações futuras.

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Autorregulação da aprendizagem

1. Autorregulação da aprendizagem: definição concetual

O construto da autorregulação da aprendizagem, analisado sob o ponto de vista dos paradigmas construtivistas, pressupõe que “os alunos contribuem ativamente para as suas metas de aprendizagem e exercem controlo sobre a realização de objetivos” (Schunk & Zimmerman, 2003, p. 59) que traçam, contrariando a noção de os alunos serem meros recetores de informação.

Pintrich (2000) define autorregulação de aprendizagem como “um processo ativo e construtivo através do qual os alunos definem metas para a sua aprendizagem e, em seguida, tentam monitorar, regular e controlar a sua cognição, motivação e comportamento, orientados e limitados pelos seus objetivos e as características contextuais do meio ambiente” (p. 453). Zimmerman (2000a) defende que este construto “se refere a pensamentos, sentimentos e ações autogerados, que são planeados e ciclicamente adaptados para atingir objetivos pessoais” (p. 14) e Rosário (2004) define-o “como um processo activo em que os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançar” (p. 37). Boekaerts (1999) realça os aspetos motivacionais, considerando a autorregulação da aprendizagem um complexo processo em que interagem níveis diferentes de autorregulação, como os níveis da regulação dos modos de aprendizagem, da regulação do Eu e do comportamento dirigido para objetivos e da regulação do processo de aprendizagem. Estas conceções pressupõem que a aprendizagem autorregulada é um processo e não “uma característica singular, uma habilidade ou um nível de competência” (Zimmerman, 2000a, p. 14) do aluno.

Os processos cognitivos envolvidos na autorregulação da aprendizagem do indivíduo têm sido alvo de estudos sistemáticos nas últimas décadas por

investigadores de nacionalidades diversas – realçando-se os investigadores americanos –, os quais elaboraram diferentes modelos teóricos numa tentativa de compreenderem melhor esses processos.

Apesar da diversidade patente, Rosário (2002c) reconhece nos modelos teóricos sobre a aprendizagem autorregulada aspetos consensuais, os quais apresentamos resumidamente. Todos os modelos (I) consideram que o aluno é construtor da sua própria aprendizagem e (II) julgam-no capaz de autorregular a sua aprendizagem (em maior ou menor grau); (III) defendem a existência de um conjunto de critérios (objetivos ou valores de referência) que serve de base comparativa para que o aluno avalie os resultados atingidos por si e reorienta ou não a sua aprendizagem; e (IV) defendem que as atividades autorregulatórias de aprendizagem medeiam as características pessoais do aluno, o contexto de aprendizagem e o seu rendimento escolar.

Paris e Ayres (1994) consideram que os alunos autorregulados evidenciam dinâmicas motivacionais e cognitivas que os destacam dos seus pares que não dirigem a própria aprendizagem. Estes investigadores identificam sete características principais nos alunos autorregulados, considerando que estes (I) selecionam os objetivos a atingir e empenham-se numa variedade de tarefas, planeando previamente o uso do tempo e dos recursos de que dispõem; (II) têm expectativas de sucesso desafiadoras; (III) controlam a sua aprendizagem, uma vez que sabem utilizar os recursos pessoais e ambientais que têm disponíveis (e.g., sabem planear, pedir ajuda, localizar e usar os recursos pessoais, avaliar o seu desempenho e reajustá-lo se necessário); (IV) colaboram com os seus pares, tendo em vista encorajar a persistência e fornecer ajuda, se necessário; (V) focam-se na construção de significados; (VI) atribuem os seus sucessos ou a ausência deles a causas controláveis por si, o que lhes permite promover o esforço subsequente; (VII) monitorizam o seu desempenho e avaliam os seus progressos relativamente a critérios estabelecidos e a padrões razoáveis.

Zimmerman (1990b) condensou em três as características dos alunos autorregulados, realçando neles o uso sistemático de estratégias de

aprendizagem metacognitivas, motivacionais e comportamentais, a recetividade ao *feedback* da eficácia da sua aprendizagem e o desenvolvimento de autoperceções positivas dos seus desempenhos académicos.

“Em poucas palavras, se há algo que caracteriza estes alunos é que se sentem agentes do seu comportamento, acreditam que a aprendizagem é um processo proativo, estão motivados e usam estratégias que lhes permitem atingir os resultados académicos desejados” (Montalvo & Torres, 2004, p. 4).

A investigação sobre o processo de autorregulação da aprendizagem levou Schunk e Zimmerman (1997) a identificarem quatro níveis de desenvolvimento deste processo. Efetivamente, estes autores consideram que as competências autorregulatórias do aluno começam por se desenvolver a partir de fontes sociais (e.g., o professor) para depois serem controladas pelo próprio, passando por níveis distintos, os quais implicam uma crescente autonomia do aluno: (I) nível observacional, em que o aluno aprende vicariamente através da observação repetida de modelos ou da descrição verbal realizada por outros, sendo que a informação não está internalizada e o aluno ainda não sabe desempenhar a tarefa; (II) nível emulativo, em que o aluno aprende a repetir a resposta do modelo numa tarefa igual, mas, para a conseguir desempenhar, precisa de prática guiada com *feedback* e reforço social, porque a informação continua a não estar internalizada; (III) nível do autocontrolo, em que o aluno já tem a informação internalizada e utiliza-a de forma autónoma, mas apenas em tarefas similares às aprendidas anteriormente; e (IV) nível da autorregulação, em que o aluno aprende a ajustar as estratégias de aprendizagem às condições pessoais e ambientais e consegue usá-las com um grau mínimo de monitorização devido aos automatismos já adquiridos, podendo assim reforçar a sua atenção nos resultados do desempenho; neste nível influem as crenças de autoeficácia e os processos autorregulatórios do próprio indivíduo (Rosário, 2002c; Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman & Schunk, 2004).

Zimmerman e Schunk (2004) referem que o desenvolvimento de competências autorreguladas não implica que o aluno siga invariavelmente a sequência dos

quatro níveis supracitados, nem que o aluno que atingiu o último nível numa determinada competência o consiga em todas as outras que tenha de executar. No entanto, consideram que o aluno aprende de forma mais fácil e eficaz quando desenvolve cada competência de acordo com a sequência desses quatro níveis de desenvolvimento.

O conceito de reciprocidade triárquica do modelo de Bandura (analisado seguidamente, no Ponto 2.1., Capítulo 1, do Enquadramento Teórico) está implícito nesta conceção de desenvolvimento de competências autorreguladas, uma vez que os

factores sociais do ambiente influenciam os comportamentos e os factores pessoais, que, por sua vez, se reflectem no ambiente social. Por exemplo, quando os alunos realizam incorrectamente uma tarefa concreta de aprendizagem (...) [variável comportamental], os professores oferecem ajuda [variável ambiental], tentando corrigir uma prática inadequada (...). O resultante incremento no resultado escolar tende a reflectir-se nas percepções de auto-eficácia do aluno [variável pessoal] e no subsequente investimento na tarefa [variável comportamental]. (Rosário, 2002c, p. 36)

2. Modelos teóricos de autorregulação da aprendizagem

2.1. Modelo sociocognitivo de Bandura

Ao longo da segunda metade do século passado, Bandura (1986) desenvolveu a teoria sociocognitiva do comportamento humano, reagindo contra os modelos behaviorista e da psicanálise.

Bandura (1986) realçou a interação dos factores pessoais, comportamentais e ambientais na determinação da motivação e do comportamento do indivíduo, desenvolvendo o modelo da causalidade triárquica recíproca (Figura 1).

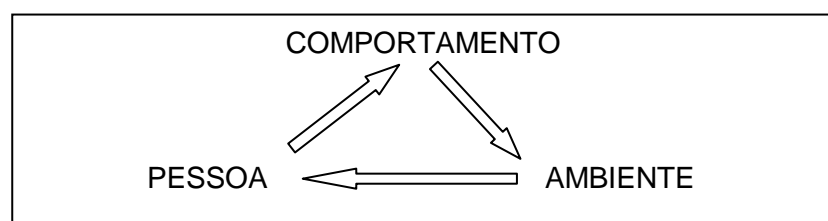


Figura 1. Modelo triárquico do comportamento humano de Bandura (1986, p. 24).

A teoria sociocognitiva desenvolve a perspetiva da agência humana para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança do próprio indivíduo. “Segundo esta visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, auto-reguladas e auto-reflexivas, contribuindo para as circunstâncias das suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições” (Bandura, 2008, p.15). Este investigador de origem canadiana distinguiu quatro características fundamentais da agência humana (Bandura, 2001, 2006a, 2008): (I) a intencionalidade de realizar futuramente uma ação, elaborando planos e estratégias de ação; (II) a antecipação de ações futuras, traçando objetivos e antevendo os resultados prováveis; Bandura considera que esta característica exerce a função de guia e de motivação do comportamento; (III) a autorreação do indivíduo através da autorregulação do comportamento, usando como referenciais padrões e metas pessoais; o indivíduo monitoriza e regula os seus atos através de influências autorreativas, o que o pode motivar fortemente para finalizar a ação se tiver uma elevada perceção de autoeficácia; (IV) a autorreflexão, que consiste na capacidade metacognitiva de refletir sobre si próprio e sobre a adequação dos seus pensamentos e ações.

No âmbito deste modelo centrado na agência humana, Bandura constrói conceções diversas, entre as quais faremos referência à modelação social, à autorregulação do comportamento e às crenças de autoeficácia percebida, por as considerarmos fundamentais para a compreensão do seu modelo teórico, bem como de outros modelos que nele se basearam.

Bandura (2001, 2006a, 2008) considera que a agência pessoal está integrada numa ampla rede de influências socioestruturais, sendo que o indivíduo influencia e é influenciado pelo contexto de que faz parte. A importância que Bandura deu ao contexto onde se insere o indivíduo, levou-o a desenvolver a conceção de modelagem ou modelação social, a qual “acentua o poder do exemplo” (Rosário et al., 2007, p. 46).

Bandura identifica diferentes funções na modelação social: a função de inibir ou desinibir um comportamento no observador; a função de equipar o observador com respostas imediatas a requisitos sociais; e a função de permitir a

aprendizagem por observação. Segundo este investigador, “os observadores podem adquirir competências cognitivas e novos padrões de comportamento através da observação do desempenho de terceiros” (1986, p. 49).

O conceito de modelação social tem evidente importância no contexto escolar, porque, não só o professor, como também os pares, podem ter a função de modelo para o aluno. No entanto, para que o indivíduo desenvolva a proficiência comportamental de nível complexo (e.g., fazer uma determinada experiência no laboratório de Química ou produzir um texto sobre um acontecimento histórico a partir de fontes históricas diversas), Bandura (2008) realça que não basta que ele adquira conhecimento declarativo e procedimental (através da instrução direta e da modelação, respetivamente). Tem que adquirir, também, conhecimento condicional: o indivíduo tem que usar operações autorreguladoras multifacetadas e sistemas de *feedback* corretivos. Deste modo, as estruturas de conhecimento do indivíduo convertem-se em desempenhos proficientes.

O modelo triárquico de Bandura é aplicável ao construto da aprendizagem autorregulada, na medida em que o aluno autorregulado adquire novas aprendizagens através de um conjunto de interações recíprocas de variáveis pessoais, comportamentais e ambientais / contextuais. No entanto, a reciprocidade triárquica não é necessariamente simétrica ao nível da intensidade das influências bidirecionais. Por exemplo, numa escola em “que privilegiem objectivos educativos diferenciados, como a criatividade ou a tomada de decisão autónoma, os factores de desenvolvimento pessoal e de comportamento podem assumir uma influência dominante na auto-regulação da aprendizagem” (Rosário, 2002c, p. 28).

Os estudos de Bandura sobre o processo de autorregulação levaram-no a identificar três subprocessos autorregulatórios principais (Bandura, 1986, 1991, 2008; Schunk & Zimmerman, 1997): (1) a auto-observação; (2) o autojulgamento; (3) a autorreação. Assim, o processo autorregulatório do indivíduo pressupõe que preste atenção deliberada a aspetos específicos do seu comportamento (1); que compare o seu comportamento com determinados

padrões de desempenho (padrões absolutos, se forem fixos, como ter que acabar um trabalho no tempo estipulado de uma aula; padrões normativos, se forem criados tendo por comparação o desempenho de outros, como o de ser o primeiro da turma a finalizar um trabalho) (2); e que reaja de forma avaliativa aos julgamentos que fez sobre o seu desempenho (3).

Schunk e Zimmerman (1997) consideram que o aspeto das reações avaliativas do processo autorregulatório desenvolvido por Bandura constitui uma contribuição muito importante da sua teoria, bem como o facto de este defender a interação dinâmica dos três subprocessos (auto-observação, autojulgamento, autorreação). “À medida que os estudantes observam os seus próprios desempenhos, eles julgam-nos de acordo com metas padronizadas e reagem a esses julgamentos. As suas avaliações e reações estabelecem um patamar para observações adicionais” (Schunk & Zimmerman, 1997, p. 197).

A teoria sociocognitiva de Bandura também se focaliza no estudo da perceção da autoeficácia, por considerar que, entre as crenças pessoais, as crenças de autoeficácia têm um papel fulcral no comportamento do indivíduo: quando este se predispõe a alcançar determinados objetivos, quando os traça e quando ativa diversos componentes cognitivos para os atingir. Bandura considera as crenças de autoeficácia a base da motivação, do bem-estar e das realizações pessoais, pois defende que afetam as escolhas que o indivíduo faz, o seu nível de motivação, a qualidade do seu desempenho, a resiliência que tem à adversidade e a vulnerabilidade que possui ao stress e à depressão (Bandura, 1991, 1994, 1995, 2006a; Pajares & Olaz, 2008).

Assim, o modelo teórico de Bandura desenvolve diversos aspetos da autoeficácia percebida, como a origem das crenças de eficácia, as suas estruturas e funções, os seus efeitos e os processos pelos quais produzem esses efeitos, assim como as condições em que as crenças de autoeficácia são criadas e fortalecidas com o objetivo de mudança pessoal e social (Bandura, 2008; Pajares & Olaz, 2008).

Nas últimas duas décadas, vários investigadores desenvolveram alguns dos construtos do modelo sociocognitivo de Bandura (e.g., o comportamento autorregulado, a perceção da autoeficácia), apresentando novas perspetivas que foram adaptadas a contextos específicos, entre os quais a educação (Bandura, 2008).

2.2. Modelo das fases cíclicas da aprendizagem autorregulada de Zimmerman

Zimmerman define a autorregulação da aprendizagem como “o processo autodiretivo através do qual os aprendentes transformam as suas habilidades mentais em competências académicas” (2002, p. 65). Esta definição pressupõe que os alunos autorregulados são indivíduos proativos nos seus esforços para aprenderem e ativam “pensamentos, sentimentos e comportamentos autogerados que são orientados para atingir metas” (2002, p. 65). O investigador considera que a autorregulação da aprendizagem dos alunos depende do grau em que eles conseguem usar os seus processos pessoais para regular estrategicamente o seu comportamento e o ambiente de aprendizagem que os rodeia (1989).

O modelo de aprendizagem desenvolvido por Zimmerman baseia-se na teoria sociocognitiva de Bandura. Zimmerman (1989, 1998b) foca o seu estudo nos processos intervenientes nas diversas fases de autorregulação da aprendizagem, adotando o conceito de reciprocidade triárquica daquele modelo.

Zimmerman desenvolve um modelo (Figura 2) que pressupõe que a aprendizagem autorregulada se desenrola segundo três fases cíclicas – fase prévia do desempenho; fase do desempenho / controlo volitivo; fase da autorreflexão – e que em cada uma delas se ativam processos cognitivos específicos no indivíduo aprendente (Rosário, 2002c; Schunk & Zimmerman, 2003; A. Silva, 2004; Zimmerman, 1998b, 2002; Zimmerman & Schunk, 2004). Deste modo, este investigador pretende responder à questão “como é que o

uso de processos específicos de aprendizagem por parte dos alunos, o seu nível de autoconsciência e as suas crenças motivacionais se combinam para produzirem aprendentes autorregulados?” (Zimmerman, 2002, p. 67).

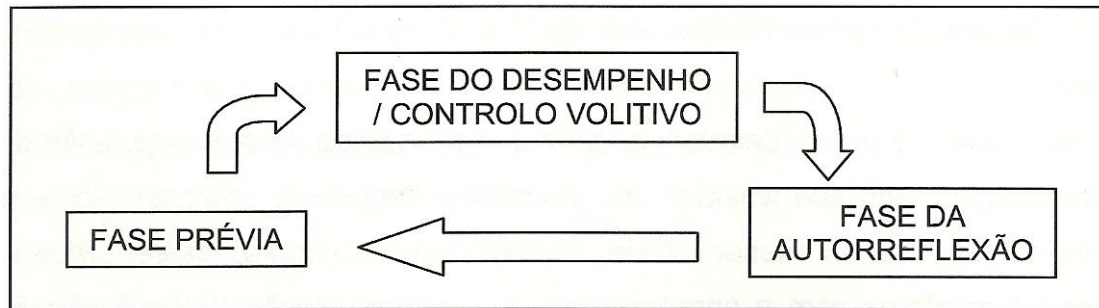


Figura 2. Modelo das fases cíclicas da aprendizagem autorregulada de Zimmerman (adaptado de Zimmerman, 1998b, 2002; Zimmerman & Schunk, 2004).

A fase prévia do desempenho relaciona-se com os processos e crenças que ocorrem antes do esforço da aprendizagem, especificamente, com os processos de análise de tarefas (como o estabelecimento de metas e o planeamento estratégico) e as crenças de automotivação (como a autoeficácia, as expectativas de resultados, os interesses intrínsecos / o valor atribuído e a orientação para metas de aprendizagem).

A fase do desempenho / controlo volitivo inclui os processos de autocontrolo do indivíduo (como as imagens mentais, a autoinstrução, a focalização da atenção e as estratégias de desempenho) e os processos de auto-observação (como a autorrecordação e a autoexperimentação).

A fase da autorreflexão refere-se aos processos de autojulgamento realizados pelo indivíduo (como a autoavaliação e a atribuição causal) e de autorreação (como a autossatisfação / o afeto e a adaptabilidade / a defensibilidade).

Zimmerman imprimiu um carácter cíclico ao seu modelo de aprendizagem por considerar que os processos envolvidos na fase de autorreflexão influenciam as crenças de automotivação e os processos de análise de tarefas que são ativados na fase inicial, antes da realização da tarefa. Assim, pressupõe que a aprendizagem ou a tarefa seguinte é influenciada pela autoavaliação e as atribuições causais que o indivíduo faz do seu desempenho (relativamente a

uma tarefa específica), bem como o grau de autossatisfação que sente e a adaptabilidade ou defensibilidade que entretanto desenvolveu relativamente à experiência que teve.

2.3. Modelo da aprendizagem autorregulada de Pintrich

Pintrich elaborou um modelo teórico sobre os processos de autorregulação da aprendizagem em que valoriza os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, tendo desenvolvido vários estudos sobre estes últimos, correlacionando-os com a aprendizagem e a autorregulação (Schunk, 2005). “Ao descrever as várias áreas nas quais ocorre a autorregulação [áreas da cognição, motivação, comportamento e contexto] e o modo como os processos da aprendizagem autorregulada podem interagir – especialmente a motivação e a cognição –, ele [Pintrich] realçou a complexidade da autorregulação” (Schunk, 2005, p. 92).

Segundo Pintrich (2004), o modelo teórico que desenvolveu partilha quatro princípios com outros modelos de autorregulação da aprendizagem: (I) os alunos são participantes ativos e construtivos do seu processo de aprendizagem, o que implica que são responsáveis pela produção dos seus próprios significados, metas e estratégias a partir da informação que obtêm no exterior (ambiente / contexto) e no interior (a sua própria mente); (II) os alunos têm o potencial para controlar algumas atividades-chave da sua aprendizagem, isto é, são potencialmente capazes de monitorizar, controlar e regular alguns aspetos da sua cognição, motivação e comportamento, assim como algumas características do contexto em que estão inseridos; (III) os alunos utilizam um conjunto de objetivos, critérios ou padrões de desempenho, no qual se baseiam para fazerem comparações e avaliarem o seu processo de aprendizagem; (IV) os processos autorregulatórios dos alunos (ao nível da cognição, motivação e comportamento) medeiam a relação entre os factores pessoais e contextuais e os desempenhos do indivíduo, o que significa que as realizações e aprendizagens do aluno não são apenas influenciadas diretamente pelas suas características culturais, demográficas ou de personalidade. Tal como

referimos no Ponto 1 do presente Capítulo, Rosário (2002c) também reconhece que os diversos modelos teóricos da autorregulação da aprendizagem integram estes princípios.

O modelo teórico de Pintrich (2004) considera que a autorregulação se processa em quatro fases distintas, que são interativas, mas não obrigatoriamente ordenadas de forma linear ou hierárquica: fase da antecipação, planeamento e ativação da autorregulação; fase da monitorização da autorregulação; fase do controlo da autorregulação; e fase da reação e reflexão da autorregulação. Cada uma destas fases pode desenvolver-se em quatro diferentes áreas de autorregulação, a saber, as áreas da cognição, motivação, comportamento e contexto.

No quadro elaborado por Pintrich (2004; Quadro 1) encontram-se resumidos os processos cognitivos, motivacionais / afetivos, comportamentais e contextuais que o aluno pode ativar ao longo das quatro fases da autorregulação da sua aprendizagem. Por exemplo, quando o aluno tem em vista o estudo para a realização de um teste de avaliação, pode ativar os seus conhecimentos prévios relacionados com os conteúdos programáticos alvo do teste, traçar metas baseadas nas suas crenças de autoeficácia e na sua perceção do grau de dificuldade dos conteúdos programáticos ou do nível de exigência do professor. Pode, igualmente, planear o grau de esforço e o tempo a despender nas tarefas de estudo a empreender. À medida que realiza as tarefas, deve monitorizá-las e controlá-las. Neste contexto, o aluno pode decidir pedir ajuda aos seus pares, selecionar as estratégias cognitivas de aprendizagem mais adequadas ou fazer uma mais correta gestão das estratégias motivacionais e afetivas. Pode, ainda, aumentar o seu esforço e persistir na realização das tarefas (e.g., ler e resumir mais textos sobre determinado conteúdo programático) e alterar determinadas especificidades do contexto em que está inserido (e.g., aumentar a luminosidade da sala onde se encontra ou fechar a janela para reduzir o ruído). À medida que o aluno concretiza as tarefas que planeou, desenvolve reações e reflexões sobre as mesmas, podendo fazer julgamentos positivos sobre os seus desempenhos e atribuir a causa do que julga ser um sucesso ao seu empenho e à sua capacidade intelectual (e.g., ter

realizado numa tarde um esquema integrativo de todos os conteúdos estudados). Por sua vez, as reflexões realizadas pelo aluno podem ser a base de reações afetivas positivas que, eventualmente, o levarão a reforçar o seu empenho e a seleccionar tarefas consideradas por si como sendo de um grau mais elevado de dificuldade.

Quadro 1.

Fases e áreas da aprendizagem autorregulada, segundo o modelo de Pintrich (2004, p. 390).

Fases da autorregulação	ÁREAS DE REGULAÇÃO			
	COGNIÇÃO	MOTIVAÇÃO / AFETO	COMPORTEAMENTO	CONTEXTO
FASE 1 Antecipação, planeamento e ativação	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de objetivos - Ativação de conhecimento prévio - Ativação de conhecimento metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Adoção de orientação para objetivos - Julgamentos de eficácia - Perceções da dificuldade da tarefa - Ativação do valor da tarefa - Ativação do interesse 	<ul style="list-style-type: none"> - Planeamento do tempo e do esforço - Planeamento das auto-observações do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceções da tarefa - Perceções do contexto
FASE 2 Monitorização	<ul style="list-style-type: none"> - Consciência metacognitiva e monitorização da cognição 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciência e monitorização da motivação e do afeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciência e monitorização do esforço, do uso do tempo e da necessidade de ajuda - Auto-observação do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Monitorização da mudança de tarefa e das condições do contexto
FASE 3 Controlo	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção e adaptação de estratégias cognitivas para aprender e pensar 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção e adaptação de estratégias para gerir a motivação e o afeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento /redução do esforço - Persistência / desistência - Procura de ajuda 	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança ou renegociação da tarefa - Mudança ou abandono do contexto
FASE 4 Reação e reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Julgamentos cognitivos - Atribuições 	<ul style="list-style-type: none"> - Reações afetivas - Atribuições 	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamento de escolha 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação da tarefa - Avaliação do contexto

A principal originalidade do modelo de Pintrich é o facto de considerar os processos motivacionais infundidos em todas as quatro fases da aprendizagem autorregulada. Efetivamente, na fase da antecipação, planeamento e ativação da autorregulação,

a regulação da motivação e do afeto incluirá tentativas de regular várias crenças motivacionais (...), como a orientação para objetivos (motivos para realizar uma tarefa), a autoeficácia (julgamentos sobre a competência para o desempenho da tarefa), as perceções da dificuldade da tarefa, as crenças do valor da tarefa (crenças sobre a importância, utilidade e relevância da tarefa) e o interesse pessoal na tarefa (gosto pela área do conteúdo, domínio). (Pintrich, 2004, p. 395)

Durante o processo de autorregulação da monitorização motivacional e afetiva – incluída na segunda fase da autorregulação – o indivíduo deve “estar consciente da própria autoeficácia, dos valores, das atribuições (causas percebidas dos resultados), dos interesses e das ansiedades” (Schunk, 2005, p. 86). Baseando-se na monitorização realizada, o indivíduo deve controlar a sua motivação e emoções (terceira fase), selecionando e adaptando estratégias diversas, como, por exemplo, estabelecer um diálogo interior incentivador ou autorrecompensar-se. Por fim, na última fase da autorregulação, o indivíduo pode ativar reações e reflexões ao nível motivacional e emocional que o levem a aumentar a sua motivação quando considera que esta abrandou; pode atribuir um fraco desempenho a um esforço insuficiente da sua parte na tarefa em causa (em vez de o atribuir a uma reduzida habilidade); pode também sentir orgulho ou irritação após um desempenho bem ou mal sucedido, respetivamente (Schunk, 2005).

2.4. Modelo dos três níveis da aprendizagem autorregulada de Boekaerts

O modelo de autorregulação da aprendizagem concebido em três níveis de aprendizagem distintos resultou de um processo contínuo de investigação e de maturação desenvolvido por Boekaerts (1996, 1999) sobre os modos de funcionamento da autorregulação cognitiva e motivacional do aluno.

Efetivamente, Boekaerts (1996) apresenta um complexo modelo – denominado de Modelo dos Seis Componentes da Autorregulação da Aprendizagem – centrado em dois sistemas regulatórios da aprendizagem, que concebe como sistemas paralelos, fortemente inter-relacionados: o sistema de processamento da informação cognitiva e o sistema motivacional-emocional. Identifica três componentes essenciais da aprendizagem autorregulada em cada um destes sistemas regulatórios. No primeiro, insere os componentes (1) conhecimento de domínio-específico e competências, (2) estratégias cognitivas e (3) estratégias cognitivas autorregulatórias; no segundo sistema regulatório da

aprendizagem, inclui (4) as crenças motivacionais e a teoria da mente, (5) as estratégias motivacionais e (6) as estratégias motivacionais autorreguladas.

Considera que os componentes inseridos nos dois sistemas de aprendizagem referidos – cognitivo e motivacional – se desenvolvem em diferentes níveis. Deste modo, concebe os componentes 1 e 4 no nível do conhecimento do domínio-específico; os componentes 2 e 5, no nível do uso de estratégias (que podem ser aplicadas nos diversos domínios-específicos); e os componentes 3 e 6, no nível das metas de aprendizagem.

Da análise realizada aos fundamentos teóricos dos sistemas cognitivo e motivacional da autorregulação da aprendizagem e das suas inter-relações, Boekaerts (1996) conclui que

se tornou evidente que a autorregulação da aprendizagem consiste em diversos tipos de conhecimento prévio e que a consciência e o acesso a este conhecimento, bem como a capacidade de o expandir baseando-se em experiências diretas e indiretas, são elementos-chave da autorregulação da aprendizagem. Há também uma evidência crescente de que a autorregulação motivacional funciona de acordo com a autorregulação cognitiva e influencia a atribuição do esforço, o desempenho e a realização. (p.110)

No decurso das suas investigações, Boekaerts (1999) faz alterações e ajustamentos ao seu quadro concetual, concebendo a autorregulação da aprendizagem em três níveis ou camadas de profundidade diferente (Figura 3).

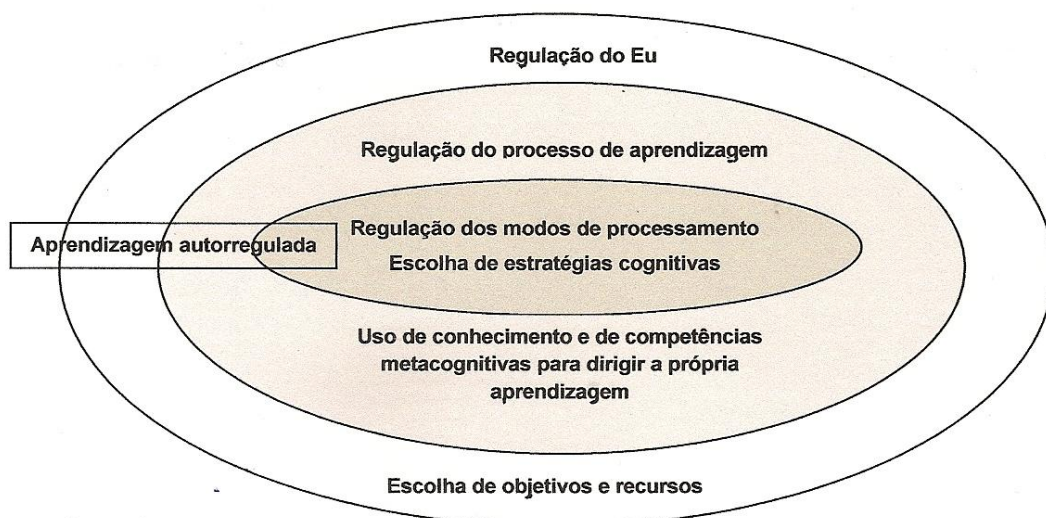


Figura 3. Modelo dos três níveis da aprendizagem autorregulada de Boekaerts (1999, p. 449).

Segundo este modelo teórico, o nível mais profundo da autorregulação é identificado com a regulação dos modos de processamento da aprendizagem. Efetivamente, Boekaerts considera que uma das questões-chave da autorregulação da aprendizagem é “a capacidade dos estudantes de selecionarem, combinarem e coordenarem estratégias cognitivas de uma forma eficaz” (1999, p. 447). Para descrever a qualidade do processo de autorregulação dos alunos, esta investigadora considera que é necessário determinar as formas / estilos característicos da sua aprendizagem (e.g., uma abordagem profunda ou uma abordagem superficial à aprendizagem), bem como saber se os alunos têm a perceção de poderem escolher diferentes formas de processamento da aprendizagem. Este último aspeto é importante para identificar um aluno autorregulado porque “só é possível adaptar o seu próprio estilo de aprendizagem a uma tarefa ou problema específico quando o próprio está consciente de que há caminhos alternativos de ação” (Boekaerts, 1999, pp. 448-449).

O nível intermédio da autorregulação diz respeito à regulação do processo de aprendizagem, isto é, às formas como os alunos conduzem e direcionam o seu processo de aprendizagem através do uso de conhecimentos e competências metacognitivas. Boekaerts considera este aspeto como outra questão-chave da autorregulação da aprendizagem.

A investigadora defende que os alunos podem autorregular a sua aprendizagem de diferentes formas e, daí, ser necessário diferenciar regulação da aprendizagem interna, externa e partilhada (entre aluno e professor). Os alunos que desenvolvem uma aprendizagem regulada internamente

especificam os seus objetivos de aprendizagem e não precisam de instruções ou de diretivas de outros para escolherem uma estratégia de aprendizagem ou de resolução de problema. Em contraste, os alunos que são dependentes de outros para começarem ou acabarem uma tarefa precisam de regulação externa para dirigir a sua aprendizagem. (Boekaerts, 1999, p. 450)

No entanto, Boekaerts (1995, 1999) defende que o facto de um aluno autorregular internamente a sua aprendizagem num domínio específico, não significa que tenha desenvolvido essa característica em todos os domínios. Por

exemplo, o aluno pode ser autorregulado internamente no que respeita ao processamento de textos, mas precisar de apoio externo para elaborar um relatório. Esta constatação leva a investigadora a afirmar que “as múltiplas formas de autorregulação (...) devem ser metas educacionais explícitas quando se inicia um novo domínio de conteúdo” (1995, p. 199).

Por último, o nível exterior da autorregulação da aprendizagem – de acordo com o modelo dos três níveis de Boekaerts – é relativo à regulação do Eu e ao comportamento dirigido para objetivos, constituindo mais uma questão-chave da autorregulação. Este nível diz respeito ao envolvimento do aluno e ao seu empenhamento em objetivos auto-escolhidos, o que inclui a “capacidade [do aluno] de definir atividades em curso ou que decorrerão de acordo com os seus desejos, necessidades e expectativas, e a capacidade de proteger os seus próprios objetivos de alternativas conflitantes” (Boekaerts, 1999, p. 451).

O grau de motivação que o aluno desenvolve para dar início a uma atividade de aprendizagem é maior quando a iniciativa parte de si próprio (atividade auto-iniciada), porque essa atividade ocorre espontaneamente ou é guiada por objetivos pessoais do aluno. Quando a atividade de aprendizagem é da iniciativa do professor, o aluno perspetiva-a como uma tarefa que é guiada pelos desejos, necessidades e expectativas de outro, sendo que os objetivos que a baseiam são entendidos pelo aluno como “*ought*” goals (Boekaerts, 1999). Assim, o grau de motivação para iniciar uma atividade de aprendizagem será menor.

Quando o aluno tem múltiplos objetivos deve priorizá-los e ter a capacidade de determinar os que pretende concretizar e os que deve abandonar temporária ou definitivamente. “Se não está claro que os seus objetivos estão em conflito, os alunos poderão ter dificuldade em se motivar para iniciar uma atividade de aprendizagem e em evitar metas concorrentes” (Boekaerts, 1999, p. 452).

Boekaerts considera que o aluno necessita controlar a sua motivação e volição para atingir os objetivos pessoais que traçou relativamente a uma atividade de aprendizagem que pretende concretizar. Assim, a investigadora faz a distinção

entre o controlo da motivação e o controlo da volição. O primeiro é definido como a capacidade que o aluno tem de ativar cenários positivos que o levam a valorizar a tarefa e a considerar-se competente para a desempenhar; o segundo é definido como a capacidade do aluno de iniciar, persistir e distanciar-se de uma tarefa (Boekaerts, 1999). O aluno precisa de controlar a sua motivação quando forma a intenção de aprender, mas, quando aquela capacidade é relativamente baixa, pode ser compensada pelo reforço do controlo da volição, levando o aluno a ativar os processos de aprendizagem e a atingir as metas pessoais que traçou.

Um dos aspetos do sistema do Eu é a atribuição de recursos (e.g., auto-envolvimento, auto-empenhamento, atribuição de esforço) para atingir os objetivos pessoais traçados pelo aluno ou estabelecidos por outros. A autorregulação da atribuição de recursos numa atividade de aprendizagem concorre para o sucesso dessa atividade. Por exemplo, quando o aluno adquire o hábito de refletir sobre o esforço atribuído por si a uma atividade de aprendizagem – avaliando se esse esforço foi suficiente ou insuficiente para atingir os seus objetivos e porquê –, torna-se mais apto para autorregular a sua aprendizagem (Boekaerts, 2002).

A investigadora considera que as interinfluências existentes entre a autorregulação da aprendizagem e os ambientes de aprendizagem têm uma relação bidirecional. Efetivamente, “ambientes de aprendizagem poderosos são facilitadores da aquisição de novas competências autorregulatórias” (1999, p. 453) e estas, por sua vez, facilitam a aprendizagem num ambiente de aprendizagem robusto, por exemplo, avaliando e utilizando os recursos disponíveis nesses ambientes.

Em resumo, segundo Boekaerts (1999), a pertinência do seu modelo de autorregulação da aprendizagem reside na integração dos três níveis da autorregulação, cada um correspondendo a diferentes pontos de vista do estudo da aprendizagem autorregulada. Considera que contribui deste modo para a compreensão do complexo construto da autorregulação da

aprendizagem, o qual deve a sua complexidade ao facto de se situar na confluência de diferentes campos de pesquisa.

2.5. Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada de Rosário

Rosário (2002c, 2004) desenvolve um modelo de aprendizagem autorregulada a partir do racional teórico de Zimmerman, no qual concebe um ciclo processual em que distingue três fases da autorregulação. No entanto, caracteriza o seu modelo como mais parcimonioso do que aquele em que se inspira (Rosário, Trigo et al., 2004).

Rosário (2002c, 2004) considera que o ciclo autorregulatório da aprendizagem integra as fases de planificação, execução e avaliação das tarefas desenvolvidas, denominando o seu modelo de PLEA (baseado na designação de cada uma dessas fases). Reforça a conceção de que a aprendizagem autorregulada é um processo ao identificar em cada fase o mesmo ciclo autorregulatório trifásico: planificação, execução e avaliação (Figura 4).

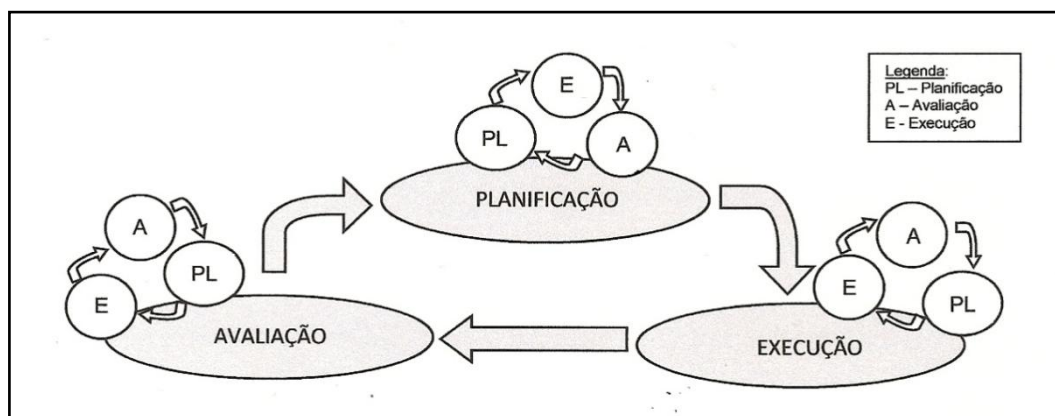


Figura 4. Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada de Rosário (2002c, p. 58).

Segundo Rosário (2004) e Rosário e colaboradores (2007), a fase de planificação da aprendizagem autorregulada diz respeito ao processo de análise de uma tarefa específica de aprendizagem por parte do aluno. Essa análise exige que o aluno desenvolva um conjunto de tarefas cognitivas, como “o estudo dos seus recursos pessoais e ambientais para enfrentar a tarefa, o

estabelecimento de objetivos face à tarefa e um plano para reduzir a distância” (Rosário, 2004, p. 82) existente entre os seus conhecimentos atuais e aqueles que deseja atingir e que constituem a meta final (cf. Figura 5).

A fase seguinte consiste na implementação e na monitorização das estratégias planeadas anteriormente a fim de executar com sucesso a tarefa.

Por fim, a fase de avaliação da aprendizagem autorregulada implica a análise pelo aluno da relação entre os resultados de aprendizagem obtidos e os objetivos previamente gizados. Na eventualidade de estes não coincidirem, consta desta fase a reestruturação das estratégias de aprendizagem para que o aluno atinja os seus objetivos de aprendizagem. Este processo de reestruturação das estratégias encerra o ciclo autorregulatório e, simultaneamente, ativa o início da fase de planificação. Daí, Rosário considerar a fase de avaliação precursora da fase de planificação da aprendizagem autorregulada (Rosário, Trigo et al., 2004).

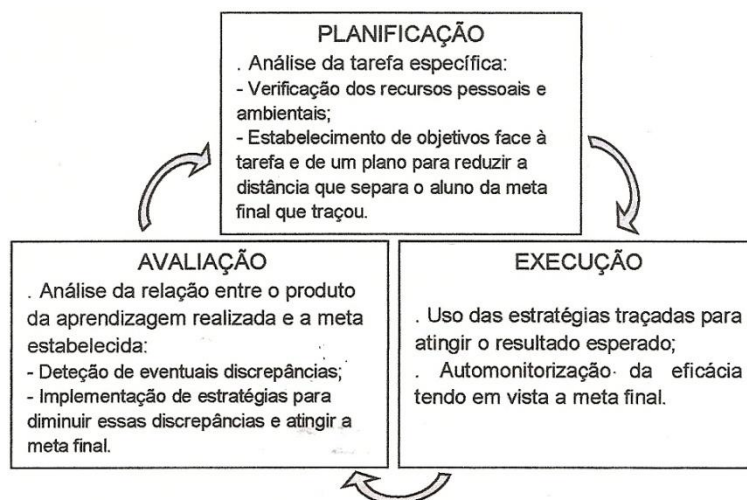


Figura 5. Fases e tarefas da autorregulação da aprendizagem segundo o modelo PLEA (adaptado de Rosário, 2004).

O investigador considera que a autorregulação da aprendizagem “envolve (...) aspectos qualitativos e quantitativos do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que engloba as estratégias que os alunos utilizam, a frequência e a proficiência na sua utilização” (Rosário, Trigo et al., 2004, p. 76). Reforça a tese, anteriormente defendida por Zimmerman (1989, 1990b), de que esse

processo autorregulatório depende do grau em que os alunos se envolvem na sua aprendizagem, ao nível metacognitivo, motivacional e comportamental (Rosário, 2002c, 2004).

3. Estratégias de autorregulação da aprendizagem

A partir dos anos 80 do século XX, verificou-se um interesse crescente dos investigadores pelo estudo da autorregulação. Na década seguinte, o conceito de autorregulação expandiu-se, passando a integrar diferentes construtos, como o de aprendizagem autorregulada, de autocontrolo e de autogestão (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000). Os estudos que entretanto se desenvolveram – quer a nível internacional (e.g., de Zimmerman), quer a nível nacional (e.g., de Rosário) – realçam a importância do papel das estratégias de aprendizagem no processo autorregulatório do indivíduo e na transferência de novos conhecimentos em contexto académico ou ao longo da vida. Veiga Simão (2010) refere que

os professores descobriram que o seu trabalho não se devia só dirigir a proporcionar conhecimentos e a assegurar certos produtos ou resultados da aprendizagem, mas que deviam fomentar também os processos mediante os quais esses produtos podem alcançar-se, ou seja, as estratégias de aprendizagem. (p. 268)

A preocupação pelo estudo das estratégias utilizadas na aprendizagem autorregulada resultou na distinção entre estas e as técnicas de estudo. Ao longo dos anos 90 do século XX, vários investigadores (e.g., Castelló, Guash & Liesa, 1999; Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 1999) passaram a considerar que as técnicas de estudo se baseiam essencialmente num conhecimento procedimental (ou processual) que o aluno utiliza quando realiza uma tarefa de aprendizagem: para além de fazer uso dos conhecimentos declarativos que possui (conhecimentos prévios que lhe permitem compreender a natureza da tarefa de aprendizagem que deve realizar), o aluno deve ter um conjunto de conhecimentos que o habilitem a executar um determinado método ou técnica de estudo (conhecimentos procedimentais). As estratégias de aprendizagem distinguem-se das técnicas de estudo pelo facto

de requererem do aluno um conhecimento condicional (ou estratégico) dos procedimentos que deve aplicar para resolver a tarefa de aprendizagem que tem em mãos. Estes procedimentos de aprendizagem são selecionados e constantemente adaptados pelo aluno às variações que eventualmente o contexto ou as suas metas de aprendizagem sofrem. Para Castelló e colaboradores (1999), “esta distinção explica a diferença entre o uso mecânico dos procedimentos de aprendizagem e o seu uso estratégico, ajustado à consecução de um determinado objetivo no contexto de condições específicas” (p. 20). Esta diferença é, igualmente, a marca distintiva entre os alunos autorregulados e aqueles que não o são.

No seguimento desta linha de pensamento e, por exemplo, no contexto da aula de História, os alunos devem ser instruídos nos três aspetos básicos do conhecimento das estratégias de aprendizagem (aspetos metacognitivos): conhecimentos declarativo, procedimental e condicional. Depois de informados, os alunos devem ter a possibilidade de porem em prática diversas estratégias de aprendizagem. Ao aplicarem essas estratégias na aquisição de conhecimento, aprendem a utilizá-las adequadamente, isto é, de forma contextualizada (Rosário, 2002c).

Das múltiplas definições de estratégias de autorregulação da aprendizagem elaboradas por diversos investigadores, destacamos a de Zimmerman (1990b): as estratégias “referem-se a ações e a processos direcionados para a aquisição de informação ou de competências que envolvem agência, propósito e perceção de instrumentalidade pelos aprendentes” (p. 5).

Monereo e colaboradores (1999) salientam o carácter autorregulador das estratégias de aprendizagem quando as definem como “processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) nos quais o aluno escolhe e recupera, de forma organizada, os conhecimentos de que necessita para cumprir um determinado pedido ou objetivo, dependendo das características da situação educativa em que se produz a ação” (p. 14). Reforçam esse carácter autorregulador ao considerarem que é necessário que o aluno “revele ajustar-se continuamente às mudanças e variações que se vão produzindo no decurso

da atividade, sempre com a finalidade última de alcançar o objetivo a atingir do modo mais eficaz possível” (Monereo et al., 1999, p. 13). Só assim se podem reconhecer os procedimentos do aluno como estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Segundo a literatura (Rosário et al., 2007; Rosário, Trigo et al., 2004), as estratégias de autorregulação da aprendizagem reúnem um conjunto de aspetos comuns que as caracterizam. Assim, constituem uma resposta pessoal e deliberada do aluno a um determinado problema ou situação de aprendizagem, tendo em vista atingir determinada meta previamente traçada (e.g., o aluno opta por ler e sublinhar um texto a fim de apreender a essência do seu conteúdo). Caracterizam-se, igualmente, por serem aplicadas pelo aluno de forma seletiva e flexível. Deste modo, o aluno ativa determinados recursos cognitivos e motivacionais em função da situação de aprendizagem que enfrenta, desenvolvendo perceções pessoais do valor de utilidade (instrumentalidade) das estratégias que utiliza para atingir o seu objetivo (e.g., usando o exemplo dado anteriormente, o aluno prefere sublinhar os aspetos mais relevantes do texto em vez de o transcrever na totalidade, por ter avaliado esta última estratégia insuficiente para atingir o fim desejado). Por fim, os referidos investigadores consideram que as estratégias de autorregulação da aprendizagem devem ser aplicadas pelo aluno em tarefas diferenciadas (relativamente à sua natureza e grau de dificuldade), para que seja facilitada a sua transferência. Assim, o aluno passa a ter um conhecimento condicional das estratégias de aprendizagem a utilizar e é capaz de as usar estrategicamente.

Resumindo, a aquisição e o uso de competências autorregulatórias pelos alunos são essenciais para a sua progressão escolar e para a continuidade da sua formação na vida ativa (Rosário, 2001). Se os alunos conhecerem proficientemente as estratégias de aprendizagem a utilizar (onde, como e quando as utilizar) e as aplicarem a situações concretas de aprendizagem, “este repertório comportamental terá consequências na qualidade da sua aprendizagem e no seu bem-estar pessoal, uma vez que os seus níveis de auto-eficácia académica subirão” (Rosário, Trigo et al., 2004, p. 79), bem como

os níveis da instrumentalidade percebida do uso dessas estratégias (Rosário et al., 2012).

Weinstein e Mayer (1983) defendem, também, o pressuposto de que as estratégias de aprendizagem têm influência preponderante no processo de aquisição de conhecimento por parte do aluno. Consideram que a aplicação de diversas estratégias de aprendizagem pode “afetar o estado motivacional ou afetivo do aprendente ou a forma como o aprendente seleciona, adquire, organiza ou integra novos conhecimentos” (Weinstein & Mayer, 1983, p. 3). Estes investigadores identificaram cinco categorias de estratégias de aprendizagem: (I) estratégias de ensaio ou de preparação, como copiar, sublinhar ou realçar o material de aprendizagem apresentado na aula; (II) estratégias de elaboração, como parafrasear, resumir e descrever a forma como uma nova informação está relacionada com o conhecimento anteriormente adquirido; (III) estratégias organizacionais, como apresentar um plano ou ideia geral e hierarquizar a nova informação; (IV) estratégias de monitorização da compreensão, como verificar as possíveis falhas de compreensão do novo material de aprendizagem, e (V) estratégias afetivas, como comportamentos ou pensamentos para fazer face a situações de ansiedade.

A partir da literatura existente sobre aprendizagem autorregulada e de entrevistas aplicadas num ambiente natural (escola), Zimmerman e Martinez-Pons (1986) identificaram 14 categorias de estratégias de autorregulação mais utilizadas pelos alunos (Quadro 2).

Quadro 2.

Categorias de estratégias de aprendizagem autorregulada e respetivas definições de Zimmerman e Martinez-Pons (1986, p. 618)

Categorias de estratégias de aprendizagem autorregulada	Definições
1. Autoavaliação	. Afirmações indicando a avaliação iniciada pelo aluno sobre a qualidade ou o progresso do seu trabalho. (...)
2. Organização e transformação	. Afirmações indicando a iniciativa do aluno, expressa ou não, para reorganizar os materiais didáticos, a fim de melhorar a aprendizagem. (...)
3. Estabelecimento de objetivos e planeamento	. Afirmações indicando o estabelecimento de objetivos ou sub-objetivos educativos e o planeamento para sequenciar, calendarizar e completar atividades relacionadas com esses objetivos. (...)
4. Procura de informação	. Afirmações indicando os esforços iniciados pelo aluno para adquirir mais informação a partir de fontes não sociais quando enfrenta uma tarefa escolar. (...)
5. Tomada de apontamentos e monitorização	. Afirmações indicando os esforços iniciados pelo aluno para registar acontecimentos ou resultados. (...)
6. Estruturação ambiental	. Afirmações indicando os esforços iniciados pelo aluno para selecionar ou alterar o ambiente físico, a fim de facilitar a aprendizagem. (...)
7. Autoconsequências	. Afirmações indicando preparativos do aluno, concretos ou imaginados, para recompensar ou castigar os sucessos ou fracassos. (...)
8. Repetição e memorização	. Afirmações indicando os esforços iniciados pelo aluno para memorizar material de aprendizagem através de práticas expressas ou não. (...)
9-11. Procura de ajuda social (de pares; de professores; de adultos)	. Afirmações indicando os esforços iniciados pelo aluno para solicitar a ajuda de <i>pares</i> (9), <i>professores</i> (10) e <i>adultos</i> (11). (...)
12-14. Revisão de dados (releitura de testes; anotações; livros de textos)	. Afirmações indicando os esforços iniciados pelo aluno para reler <i>testes</i> (12), <i>anotações</i> (13) ou <i>livros de textos</i> (14). (...)

Zimmerman (1989) considera que as categorias de estratégias de aprendizagem referidas no estudo realizado por si e por Martinez-Pons (1986) têm a potencialidade de aumentar a eficácia do aluno ao nível da regulação pessoal, do desempenho comportamental académico ou do ambiente de aprendizagem que o rodeia, pelo que as organiza segundo o modelo triárquico de Bandura. Assim, segundo Zimmerman (1989), a regulação pessoal pode ser incrementada através das estratégias de organização e transformação, de repetição e memorização e de estabelecimento de objetivos e planeamento; o desempenho comportamental pode ser desenvolvido através das estratégias de autoavaliação e de autoconsequência; e o ambiente de aprendizagem do aluno pode ser fomentado através das estratégias de estruturação ambiental, de procura de informação, de procura de ajuda social e de revisão de dados.

Rosário e colaboradores (2007) consideram que “as estratégias de auto-regulação devem ser ensinadas explicitamente por professores e pais”, sendo que “a intenção final deste treino em estratégias de aprendizagem não radica, obviamente, no mero ensino, mas na internalização destas estratégias de aprendizagem e na possibilidade da sua transferência para outras tarefas e domínios de aprendizagem” (Rosário et al., 2007, p. 37). Assim, os educadores que habilitam os alunos a aprender a aprender estão a promover o êxito académico destes (Valle et al., 2009), o que, na atualidade, faz cada vez mais sentido porquanto o volume de informação produzido diariamente é enorme, o que obriga o aluno a saber gerir toda essa informação “e de com ela responder adequadamente a tarefas e problemas complexos” (Lopes & Silva, 2010, p. 160). Efetivamente, o ato de

ensinar aos alunos Estratégias de Aprendizagem e de Estudo, a fim de os dotar com competências que os habilitem a lidar eficazmente com a imensidão de informações produzidas e disponibilizadas, (...) [é] considerado um dos principais objectivos dos sistemas educativos na actualidade e com maior pertinência no futuro. (Lopes & Silva, 2010, p. 160)

Zimmerman e Kitsantas (2000) consideram que o uso de estratégias de aprendizagem pelo aluno é altamente preditivo do seu sucesso académico, independentemente da sua idade, do seu talento ou do seu *background* académico, pelo que podemos seguramente afirmar a importância do seu uso em contextos de aprendizagem, quer no escolar ou em outros (e.g., em situações de aprendizagem individual e autónoma ao longo do percurso de vida do indivíduo).

4. Autorregulação da aprendizagem centrada no domínio da História

O ensino da História faz parte do currículo nacional nos três primeiros ciclos do ensino obrigatório em Portugal, desenvolvendo-se na área de Estudo do Meio (1.º ciclo) e nas disciplinas de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo) e de História (3.º ciclo). A História em contexto escolar apresenta “um conjunto de características próprias que contribuem para ampliar os conhecimentos do aluno (o saber), desenvolver métodos de trabalho intrínsecos ao estudo da

História [e.g., análise e cruzamento de fontes] (o saber-fazer) e promover um conjunto de valores e atitudes pessoais (o saber-ser)” (Igreja, 2004, p. 231).

No 3.º ciclo, o currículo de História segue uma perspetiva diacrónica, começando com os primeiros grupos humanos do Paleolítico, no 7.º ano, e finalizando com as complexidades e contradições do mundo contemporâneo dos finais do séc. XX, no 9.º ano. O objetivo principal do ensino da História é desenvolver no aluno “uma compreensão histórica contextualizada da vida em sociedade ao longo dos tempos, orientada por relações de temporalidade e espacialidade” (ME & DGIDC, 2010, p. 2). Para a consecução deste objetivo, o aluno deve aprender a “pensar historicamente” (ME & DGIDC, 2010, p. 1), analisando e interpretando as evidências de fontes históricas diversas, como se de um historiador se tratasse.

Segundo Barca (2007b), a principal finalidade da aula de História deverá ser a de estimular o raciocínio histórico no aluno e, conseqüentemente, contribuir para que este desenvolva uma maior literacia e consciência histórica.

É precisamente este o *ideal* que baseia os dois principais documentos oficiais que estruturam o ensino da História no 3.º Ciclo: Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais (ME, 2001) e Metas de Aprendizagem de História (ME & DGIDC, 2010). O primeiro documento (ME, 2001) estabelece as competências essenciais a desenvolver nos alunos e um conjunto de competências específicas relativas a cada área disciplinar (entre as quais se encontram as que dizem respeito à disciplina de História). O segundo documento (ME & DGIDC, 2010), baseado nas competências específicas de História traçadas no primeiro documento, estabelece metas de aprendizagem finais a atingir no final do 3.º ciclo e metas intermédias a atingir em cada ano de escolaridade desse ciclo.

Do ponto de vista teórico, os referidos documentos organizam o ensino da História segundo um modelo curricular de inspiração construtivista alicerçado nas investigações sobre cognição histórica da área da Educação Histórica. De acordo com a perspetiva da Educação Histórica, o pensamento em História

processa-se em dimensões distintas, mas complementares: (I) localização temporal; (II) localização espacial; (III) interpretação de fontes históricas variadas (ao nível da mensagem, do estatuto e da linguagem); (IV) compreensão contextualizada (construção de quadros mentais do passado, reconhecimento da diversidade e interação cultural, consciência da utilidade da História para a compreensão do mundo); (V) comunicação em História (uso de diferentes formas de expressão: escrita, oral, artística e por via informática) (Amaral, Alves, Jesus & Pinto, 2011). Ora, as competências específicas de História (ME, 2001) e as metas de aprendizagem (ME & DGIDC, 2010) estão agrupadas por domínios que respeitam essa estruturação do pensamento histórico: (I) utilização de fontes; (II) compreensão histórica ao nível da temporalidade, da espacialidade e da contextualização; e (III) comunicação em História.

As investigações em cognição histórica (e.g., Ashby, Lee, & Shemilt, 2005; Barca 2007a, 2007b, 2011; Gago, 2007; Lee, 2006; Lee, Ashby & Dickinson, 1996) analisam as ideias prévias dos alunos sobre História e os processos cognitivos que estão envolvidos na aprendizagem de História. Consideram que o processo de ensino-aprendizagem deve centrar-se no aluno e que o professor deve implementar tarefas de aprendizagem desafiantes ao nível cognitivo a fim de tornar o passado relevante para o aluno.

Utilizando como metodologia “a análise de ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca da* História, através de tarefas concretas” (Barca, 2001, p. 13), a investigação em cognição histórica assenta no pressuposto teórico da natureza do conhecimento histórico. Ou seja, o conhecimento histórico é constituído por diferentes pontos de vista, dados a conhecer ao indivíduo através de diversas fontes históricas (escritas, orais, visuais, materiais...), sendo necessário ter em consideração que nem todos os pontos de vista são igualmente válidos historicamente (e.g., um diário pessoal e um tratado jurídico podem constituir fontes primárias com validade histórica diferente). O mesmo pressuposto considera que o conhecimento histórico contribui para desenvolver a educação para a cidadania (e.g., desenvolve o espírito de tolerância no aluno através da análise de diferentes concepções e valores de sociedades e/ou de épocas

distintas), mas apenas na condição do aluno ter desenvolvido a capacidade de refletir de forma objetiva e crítica sobre a História (Barca & Gago, 2001).

Adotando uma ótica construtivista da aprendizagem humana, os estudos em cognição histórica consideram “a possibilidade dos alunos darem sentido a situações multiperspetivadas e de incerteza, quando se revestem de significado humano” (Barca & Gago, 2001, p. 243), isto é, quando têm significado para eles. Assim, baseados nas suas ideias tácitas sobre um tema histórico em estudo e orientados pelo professor, os alunos têm a possibilidade de construir um conhecimento histórico fundamentado e crítico, analisando e confrontando fontes históricas diversas. “Os conhecimentos que o aluno possui não constituem um obstáculo para a aprendizagem, são, pelo contrário, um requisito indispensável para que tal ocorra” (Rosário, 1997, p. 239).

As aulas de História devem integrar a análise de perspetivas diferentes sobre um tema, a explicação empática, a resolução de dilemas, a tomada de decisões, o debate de ideias a partir de questões postas pelo professor ou pelos próprios alunos. Desta forma, os alunos atingem uma melhor compreensão do estudado e desenvolvem o pensamento histórico (Felgueiras, 1994).

Pelo atrás referido, depreende-se a importância da autorregulação da aprendizagem no domínio da História. A necessária reflexão objetiva e crítica no estudo de História, fundamentada na interpretação e confrontação de fontes históricas com pontos de vista diferentes, exige que o aluno autorregule a sua aprendizagem de forma a desenvolver o seu raciocínio histórico e a desempenhar com sucesso as tarefas de aprendizagem. A possibilidade de o aluno construir o seu conhecimento histórico através de tarefas cognitivamente desafiantes orientadas pelo professor poderá aumentar o seu envolvimento nas tarefas, assim como a sua perceção de autoeficácia e o valor de utilidade dessas tarefas ou das estratégias que utiliza para atingir os seus fins. Por sua vez, o incremento da motivação pode levar o aluno a despender um esforço maior, a fazer uso de diferentes estratégias de aprendizagem para atingir os objetivos que previamente delineou, a planear e a gerir adequadamente o

tempo, a monitorizar regularmente o seu desempenho e, se necessário, a solicitar a ajuda do professor ou dos pares.

Da revisão da literatura resultou a identificação de vários estudos realizados no âmbito da Educação Histórica (de referir, entre outros, Alves, 2007; Barca, 2004; Barca & Gago, 2004; Cainelli, 2008; C. Fernandes, 2009; Moreira, 2004). Quanto aos domínios da História e dos Estudos Sociais analisados segundo a perspetiva da Psicologia da Educação, consideramos que têm recebido uma atenção limitada por parte da literatura (e.g., Batista, 2011), em especial, o estudo do processo de autorregulação da aprendizagem nos referidos domínios (e.g., Greene, Bolick & Robertson, 2010; Teixeira, 2004; Valle et al., 2009; Wolters & Pintrich, 1998; Wolters, Yu & Pintrich, 1996).

Num estudo realizado em 1996, Wolters e colaboradores analisam as metas de aprendizagem estabelecidas por alunos do ensino básico, as suas crenças motivacionais e o seu comportamento autorregulado, nos domínios de Inglês, Matemática e Estudos Sociais. Concluem que estas variáveis se relacionam positiva e significativamente. Numa investigação centrada nos mesmos domínios do conhecimento, Wolters e Pintrich (1998) constataam que os alunos apresentam um nível mais elevado de utilização de estratégias cognitivas em Estudos Sociais relativamente a Inglês e a Matemática, aventando a hipótese – adiantada primeiramente por investigadores a que fazem referência (Stodolsky 1988; Stodolsky & Grossman, 1994, 1995) – de que essa diferença se deve ao facto de a disciplina de Estudos Sociais possibilitar a realização de tarefas mais diversificadas e envolventes do que outros domínios, em particular, Matemática.

Teixeira (2004) centrou-se no estudo das estratégias de autorregulação da aprendizagem apresentadas por alunos do 6.º ano na aula de História e da relação dessas estratégias com diversas variáveis do aluno (género, habilitações académicas dos pais, metas escolares, rendimento académico). A investigadora encontrou, em geral, relações positivas e significativas entre as variáveis. Os resultados do seu estudo convergem com os apresentados pela

literatura da especialidade (e.g., Zimmerman & Martinez-Pons, 1986), apesar de a maioria dos autores se focar em diferentes domínios do conhecimento.

Valle e colaboradores (2009) chegam a conclusões semelhantes quanto à relação entre o uso de estratégias pelos alunos e o seu rendimento académico. Num estudo sobre o impacto no rendimento académico do uso de estratégias cognitivas e de autorregulação em diferentes domínios do conhecimento – entre os quais as Ciências Sociais –, verificam que quanto mais elevado é o uso reportado das referidas estratégias, mais elevado é o rendimento académico dos alunos nos domínios avaliados.

Greene e colaboradores (2010) analisam o comportamento autorregulado em História apresentado por alunos do ensino secundário num ambiente de aprendizagem hipermédia. Relacionam a autorregulação da aprendizagem neste domínio com a aquisição de conhecimentos de História e com o desenvolvimento do pensamento histórico. Baseados nos resultados do estudo, estes investigadores sugerem que os alunos mais empenhados na fase autorregulatória da planificação têm mais sucesso na aquisição de conhecimentos e na promoção do seu pensamento histórico.

Batista (2011) desenvolveu um estudo com alunos do 7.º ano sobre o impacto do uso de uma abordagem metodológica de inspiração construtivista em História na autoeficácia percebida e no rendimento académico. Os resultados deste estudo sugerem uma relação positiva e significativa entre o uso deste tipo de abordagem nas aulas de História e o rendimento académico dos alunos, mas não detetam diferenças entre o uso dessa abordagem e a perceção de autoeficácia dos alunos.

O processo de ensino da História deve levar o aluno a compreender os factos ocorridos no passado, a contextualizá-los temporal e espacialmente, a compreender que a análise do passado é multiperspetivada, é provisória e se baseia em fontes diversas. Deve, igualmente, tornar o aluno capaz de transmitir de forma coerente e organizada o seu pensamento histórico (Prats & Santacana, 2001). A autorregulação da aprendizagem pelo aluno pode ter um

papel importante no desenvolvimento do pensamento histórico e na aquisição de novos conhecimentos no domínio da História. A revisão da literatura sobre autoregulação da aprendizagem neste domínio, apesar de escassa, aponta para a importância do desenvolvimento do comportamento autorregulado no aluno e para a associação deste com o estabelecimento de metas de aprendizagem mais desafiantes e a obtenção de um rendimento académico elevado.

5. Instrumentos de medida da autoregulação da aprendizagem

O estudo da autoregulação da aprendizagem a partir dos anos 80 do século XX resultou na elaboração de diferentes quadros teóricos, alguns dos quais foram alvo de análise no Ponto 2 do presente Capítulo. O desenvolvimento dos estudos sobre autoregulação levou os investigadores a analisarem a aprendizagem autorregulada sob pontos de vista diferentes e a incluírem ou realçarem novas componentes do comportamento autorregulado (e.g., Boekaerts [1996, 1999] destacou as componentes motivacionais e volitivas). Este desenvolvimento teve reflexos na evolução dos instrumentos de medida da autoregulação da aprendizagem. Por outro lado, a diversificação e apuramento dos instrumentos de medida levaram os investigadores a refletirem sobre diferentes aspetos da autoregulação da aprendizagem e a formularem novas questões de estudo, fazendo, assim, progredir o conhecimento nesta área.

5.1. Instrumentos de medida de autorrelato

Os instrumentos de medida desenvolvidos entre as décadas de 70 e 90 do século XX resultaram dos estudos iniciais realizados sobre a autoregulação da aprendizagem, podendo-se considerar que integram a primeira geração de investigação sobre aprendizagem autorregulada.

Segundo Boekaerts e Corno (2005), a concetualização da autorregulação da aprendizagem como um aspeto relativamente estável do aluno – que o capacita para dar resposta a um conjunto de situações de aprendizagem independentemente do contexto –, levou os investigadores dos anos 70 e 80 do século XX a desenvolverem instrumentos com o fim de medirem as qualidades desenvolvimentais do aluno. Assim, diversos investigadores conceberam e aplicaram questionários e entrevistas para detetarem regularidades nas referências que os alunos faziam do seu uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. Estes instrumentos de medida incitavam os alunos a relatarem a forma de aprendizagem que geralmente usavam, perspetivando a aprendizagem como um conjunto de processos ou ações pretéritas.

A evolução dos modelos teóricos induziu os investigadores a refinarem os instrumentos de medida da autorregulação da aprendizagem. Estes foram concebidos como autorrelatos de domínio específico ou de situação específica e passaram a integrar a medição das componentes motivacional e volitiva (Boekaerts & Corno, 2005).

Exemplo de um instrumento de medida de domínio específico é a *Self-Regulated Learning Interview Scale* (SRLIS), de Zimmerman e Martinez-Pons (1986), fundamentado em diversas teorias e pesquisas sobre aprendizagem social (e.g., de Bandura, 1986). Zimmerman e Martinez-Pons (1986) construíram um instrumento de medida de estratégias de aprendizagem autorregulada (SRLIS), baseando-se na técnica da entrevista. Apoiados nos resultados de entrevistas-piloto, estabeleceram 6 contextos de aprendizagem vivenciados normalmente por alunos do Ensino Secundário: (I) na sala de aula; (II) em casa; (III) quando realizam um trabalho escrito fora da sala de aula; (IV) quando realizam um trabalho de Matemática fora da sala de aula; (V) quando se preparam para testes e os resolvem; (VI) quando se sentem pouco motivados. Elaboraram questões que visaram identificar as estratégias mais usadas pelos alunos em cada contexto, apresentando simultaneamente exemplos concretos dos contextos possíveis para que estes fossem mais significativos para os respondentes.

No âmbito do estudo que realizaram, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) agruparam as respostas dadas por cerca de 80 alunos em 14 categorias de estratégias de autorregulação (referidas no Ponto 3 do Enquadramento Teórico - Quadro 2). Relacionaram essas categorias com os seis contextos educativos supramencionados e analisaram as respostas, dividindo-as segundo dois grupos de alunos: os de elevado rendimento académico e os de baixo rendimento académico. Consideraram, ainda, uma 15.^a categoria de estratégias, relacionada com um conjunto de respostas indicativas de um comportamento de aprendizagem não autorregulada (e.g., comportamento de aprendizagem instigado externamente pelo professor).

Em 1990, Zimmerman e Martinez-Pons apresentaram uma ampliação e revisão dos contextos de aprendizagem focados na entrevista por eles criada em 1986, passando a considerar os seguintes 8 contextos: (I) na sala de aula; (II) quando os alunos realizam um trabalho escrito; (III) quando realizam um trabalho de Matemática; (IV) quando verificam os trabalhos de casa (TPC) de Ciências ou Inglês (língua materna); (V) quando se preparam para testes; (VI) quando resolvem / realizam os testes; (VII) quando se sentem pouco motivados para concretizar o TPC; (VIII) quando estudam em casa (isto é, estruturação do meio ambiente em que se encontram os alunos).

Tal como o instrumento denominado SRLIS, de Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1990), o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), desenvolvido por Pintrich, Smith, García e McKeachie (1991), constitui um instrumento de medida de domínio específico. Este instrumento foi elaborado sob a forma de autorrelato com o objetivo de avaliar a orientação motivacional e o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos durante um curso ou em relação a um conteúdo programático específico (Polydoro & Azzi, 2009). Os autores do MSLQ criaram 15 escalas, baseando-se na conceção quadripartida da autorregulação da aprendizagem do modelo de Pintrich, de forma a avaliarem aspetos da aprendizagem autorregulada respeitantes às áreas cognitiva, motivacional, comportamental e contextual (Quadro 3). O MSLQ inclui 81 itens, relativamente aos quais o respondente tem que se autoavaliar, posicionando-se segundo uma escala de tipo *Likert* de 7 pontos, de

“Totalmente falso para mim” a “Completamente verdadeiro para mim” (Pintrich et al., 1991).

Quadro 3.

Escalas do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ) divididas por áreas da aprendizagem autorregulada (baseado em Pintrich, 2004, p. 390).

ÁREAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM				
	COGNIÇÃO	MOTIVAÇÃO / AFETO	COMPORTAMENTO	CONTEXTO
Escalas do questionário MSLQ	- Ensaio	- Objetivos intrínsecos	- Regulação do esforço	- Aprendizagem com os pares
	- Elaboração	- Objetivos extrínsecos	- Procura de ajuda	- Tempo / Ambiente de estudo
	- Organização	- Valor da tarefa	- Tempo / Ambiente de estudo	
	- Pensamento crítico	- Crenças de controlo		
	- Metacognição	- Autoeficácia		
		- Ansiedade provocada pelo teste		

O SRLIS, de Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1990), o MSLQ, de Pintrich e colaboradores (1991), bem como outros instrumentos de medida elaborados nos anos 80 e 90 do século XX (e.g., *Learning and Study Strategies Inventory / LASSI*, de Weinstein, Schulte & Palmer, 1987) pretenderam avaliar as componentes metacognitiva, motivacional e comportamental da autorregulação da aprendizagem numa situação ou domínio específico (e.g., avaliação das estratégias de autorregulação usadas pelo aluno durante a resolução de um teste).

No contexto da investigação sobre autorregulação da aprendizagem em Portugal, Rosário, Lourenço e colaboradores (2010) desenvolveram o *Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA)*, baseando-o no modelo PLEA de Rosário (2002c, 2004), tendo o mesmo sido validado e aferido para a população portuguesa. Constituído inicialmente por 13 itens (Rosário, 2004), cada um deles complementado com frases exemplificativas da situação autorregulatória que pretende analisar, e reformulado posteriormente em 9 itens (Rosário, Mourão, Núñez et al., 2006), o IPAA é composto por questões que refletem as três fases do ciclo autorregulatório: fase da planificação (itens 1, 3 e 7), fase da execução (itens 2, 6 e 9) e fase da avaliação (itens 4, 5 e 8). O respondente avalia o seu comportamento, posicionando-se segundo uma escala de tipo *Likert* de 5 pontos, desde “Nunca” a “Sempre”. No presente trabalho utilizou-se este

instrumento de medida para a recolha de dados relativos ao processo de autorregulação da aprendizagem.

Resumindo, os referidos instrumentos avaliam a autorregulação como uma aptidão do aluno, isto é, segundo Winne e Perry (2000), avaliam um conjunto de atributos relativamente estáveis do aluno e que podem predizer o seu comportamento. A título de exemplo, baseados nos resultados da aplicação do SRLIS, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) previram com 93% de precisão o grupo de rendimento académico (rendimento elevado ou baixo) a que pertenciam os alunos por si entrevistados (através do número de estratégias de aprendizagem que os mesmos reportaram utilizar).

5.2. Instrumentos de medida de evento

A partir de 2000, a conceção da autorregulação da aprendizagem altera-se (Boekaerts & Corno, 2005), podendo-se considerar que se inicia a segunda geração de investigação no âmbito deste construto. Boekaerts e Corno (2005) realçam o facto de, atualmente, a autorregulação da aprendizagem ter passado a ser estudada como um processo dinâmico que se desenvolve em *ambientes de aprendizagem robustos*. Portanto, a autorregulação da aprendizagem passou a ser considerada como um evento ou atividade, isto é, uma entidade temporal com um princípio e um fim discerníveis (Zimmerman, 2008). Os novos instrumentos de medida evoluíram em conformidade com esta nova perspetiva, passando a avaliar a autorregulação da aprendizagem enquanto processo.

Segundo Patrick e Middleton (2002), a perspetivação da autorregulação da aprendizagem como um conjunto de eventos inseridos em contextos e espaços temporais específicos exige o uso de métodos de pesquisa que produzam descrições significativas, pelo que defendem que os mais apropriados para atingir este fim são os métodos qualitativos.

Presentemente, desenvolvem-se e põem-se à prova diferentes instrumentos de medida da autorregulação da aprendizagem. Zimmerman (2008), Boekaerts e

Corno (2005) referem novos instrumentos de medida utilizados em estudos de diversos investigadores, apresentando-se seguidamente alguns desses instrumentos.

I. Observação do comportamento expresso:

Consiste num método de análise do comportamento verbal e não verbal do aluno ou conjunto de alunos, assim como dos padrões da interação social por eles produzidos enquanto realizam uma determinada tarefa. Previamente, o investigador determina as categorias de estratégias de aprendizagem e os processos que pretende estudar e decide se a observação recairá sobre o aluno individualmente ou sobre as interações entre os alunos; para concretizar o estudo, o investigador elabora um plano de amostragem, um sistema de código de observação (que poderá ser complementado por gravação áudio) e um conjunto de procedimentos de pontuação. Deste método podem resultar análises quantitativas (estatística) e qualitativas (e.g., análise do conteúdo), o que potencia o produto final do estudo.

Perry, Vandekamp, Mercer e Nordby (2002) analisaram as alterações ocorridas na autorregulação dos alunos durante a realização de tarefas de aprendizagem em contexto de sala de aula, numa investigação que consideraram “*in situ*” (p. 5). Apoiaram o seu estudo em formulários de observação, na avaliação de portefólios e em entrevistas efetuadas a alunos e professores. Pretenderam, assim, avaliar a possibilidade dos professores modificarem o contexto de aula para incrementarem uma aprendizagem autorregulada nos alunos.

II. Protocolo *think-aloud*:

Este instrumento consiste num conjunto de relatos orais dos alunos sobre os seus pensamentos, sentimentos e estratégias de autorregulação enquanto realizam uma tarefa de aprendizagem. Boekaerts e Corno (2005) consideram que este método tem a vantagem de fornecer importantes dados e de permitir o estudo da autorregulação em contexto e enquanto está a decorrer. No entanto, alertam para o facto das potencialidades do instrumento poderem ser comprometidas tanto por, eventualmente, os alunos terem um vocabulário

reduzido para se expressarem, como pela sua falta de prática ou habilidade em realizarem as duas tarefas simultaneamente (a tarefa de aprendizagem e a descrição dos seus pensamentos, sentimentos e estratégias). Previnem para o perigo da tarefa de relatar em voz alta interferir negativamente na concretização da tarefa de aprendizagem.

Zimmerman (2008) dá o exemplo de estudos dirigidos por Azevedo, Cromley e Siebert (2004) que utilizam protocolos *think-aloud* num contexto de aprendizagem hipermédia. Neste contexto específico, os alunos podem realizar múltiplas tarefas de aprendizagem, fazendo uso de um amplo conjunto de fontes escritas, visuais ou áudio disponível na Internet. A diversidade de opções que o sistema hipermédia oferece, permite ao aluno percecionar-se como competente para controlar e dirigir a sua aprendizagem e incrementar as suas crenças de autoeficácia, que, por sua vez, têm efeitos potenciadores na automotivação. Apesar das claras vantagens do uso de protocolos *think-aloud* em contexto hipermédia – principalmente por este contexto ser facilitador da aprendizagem –, os autores destes estudos concluíram que é essencial o aluno ter autoiniciativa e “competências autorregulatórias para navegar, organizar e combinar informação para criar modelos mentais viáveis” (Zimmerman, 2008, p. 172). Caso não apresente este *perfil*, a aplicação do instrumento fica comprometida e, conseqüentemente, a investigação que sustenta. À mesma conclusão chegaram Greene e colaboradores (2010) num estudo que desenvolveram sobre aprendizagem autorregulada no domínio da História, em que aplicaram protocolos *think-aloud* num contexto de aprendizagem hipermédia.

III. Dados de indícios (*trace logs*) de processos e atividades mentais:

Este instrumento baseia-se na análise de aspetos específicos da concretização de uma tarefa ou conjunto de tarefas de aprendizagem. Por exemplo, a análise do sublinhado ou dos comentários marginais escritos pelo aluno num texto, que indiciam ou evidenciam o seu grau de autorregulação da aprendizagem (i.e., constituem indícios das cognições do aluno quando realiza a tarefa de aprendizagem).

De entre as múltiplas investigações que atualmente têm utilizado de uma forma inovadora este instrumento de medida, refere-se aqui a de Perry, Thauberger e Hutchinson (2010). Estas investigadoras fizeram um estudo sobre a autorregulação da aprendizagem de crianças provenientes de uma escola primária dos arredores de Vancouver, Canadá. Recolheram dados de indícios dos processos e atividades mentais das crianças enquanto estas desenvolviam determinadas aprendizagens em ambiente computadorizado, fazendo uso do programa informático *gStudy*.

O programa informático *gStudy* foi desenvolvido nos anos 90 por Winne, Hadwin e Gress (2008), com o objetivo de aprofundar a pesquisa no campo da Educação. O *gStudy* possui ferramentas de aprendizagem para os alunos criarem, partilharem e trocarem informações, promovendo a aprendizagem individual e colaborativa, bem como a resolução de problemas. Entre outras potencialidades, este programa integra *kits* de aprendizagem relativos a tópicos diversos e permite que o aluno construa o seu próprio *kit* de aprendizagem; integra as funções de criação de anotações pessoais e de etiquetas; disponibiliza a ferramenta denominada Biblioteca de Estratégias (que dá informação sobre a aplicação de diversas estratégias de aprendizagem); possibilita ao aluno pesquisar no contexto do próprio programa ou fora dele (na Internet) e de conversar *online* com os seus pares ou professores. Para além de potenciar uma aprendizagem autorregulada, o *gStudy* tem a vantagem adicional de registar todos os indícios das estratégias selecionadas e das atividades realizadas pelo aluno enquanto aprende. Deste modo, permite aos investigadores obterem um importante conjunto de informações sobre os métodos e estratégias de estudo dos alunos enquanto o processo de aprendizagem se desenrola (Winne et al., 2008).

IV. Diário de estudo:

Esta tipologia de instrumento consiste num registo escrito realizado pelo aluno sobre as estratégias de autorregulação da aprendizagem que usa ou outro item de interesse para o investigador. A elaboração de diários de estudo tem uma periodicidade pré-estipulada e, geralmente, integra questões estruturadoras dos registos do aluno. Estes registos são analisados como

dados qualitativos através de procedimentos de codificação e agrupados por temas (Boekaerts & Corno, 2005).

Schmitz e Wiese (2006) consideram que o uso dos diários estruturados são uma mais-valia para o estudo do processo de aprendizagem porque (I) permitem a análise desse processo ao longo do tempo; (II) têm validade ecológica, na medida em que os alunos elaboram os diários no seu ambiente natural de aprendizagem; (III) e possibilitam a análise dos efeitos dos factores situacionais na aprendizagem, uma vez que os registos do diário são realizados em casa.

Com o fim de estudarem o processo de autorregulação da aprendizagem sob o ponto de vista do modelo cíclico de Zimmerman, Schmitz e Wiese (2006) utilizaram os diários de estudo como instrumento de recolha de dados, a que associaram a aplicação de um questionário no início e no fim de cada sessão de estudo. Estruturaram o diário de estudo de acordo com três princípios: inclusão das três fases do processo de autorregulação, favorecimento da aprendizagem autorregulada e avaliação do programa de treino em autorregulação implementado pelos investigadores durante quatro semanas.

V. Microanálise:

A metodologia da microanálise é utilizada para estudar, de forma intensiva, as crenças e o raciocínio do indivíduo durante o seu desempenho (Kitsantas & Zimmerman, 2002). Geralmente, é aplicada a uma amostra reduzida, sendo cada indivíduo observado separadamente enquanto desempenha uma tarefa. A abordagem microanalítica usa questões simples (abertas ou fechadas), adaptadas ao contexto específico do estudo, permitindo aos investigadores obterem informação de domínio específico através de múltiplas análises qualitativas e quantitativas (Kitsantas & Zimmerman, 2002).

A microanálise é uma metodologia apropriada ao estudo dos processos de autorregulação da aprendizagem e das crenças motivacionais e sentimentos do aluno relativamente ao seu processo de estudo. Foca-se num domínio específico, como, por exemplo, no domínio da História e, mais

especificamente, nos processos que o aluno utiliza e nas crenças motivacionais e sentimentos que tem enquanto implementa e regula o uso de estratégias durante a realização de uma tarefa na aula da História (e.g., a tarefa de resumir um documento escrito sobre a 1.ª guerra mundial). Através de questionários microanalíticos é possível avaliar em direto esses processos e observar as alterações que vão sofrendo à medida que se desenrola a tarefa de aprendizagem.

Cleary e Zimmerman (2001), assim como Kitsantas e Zimmerman (2002), desenvolveram estudos em que aplicaram a metodologia microanalítica para avaliarem a autorregulação da aprendizagem dos alunos, enquadrando-a no modelo cíclico da autorregulação de Zimmerman (1989, 1998b, 2002). Elaboraram questionários específicos para aplicarem em cada uma das fases da aprendizagem: antes, durante e depois da realização de uma tarefa de aprendizagem.

Zimmerman (2008) considera que as medidas microanalíticas têm a particularidade de poderem ser usadas durante os repetidos esforços do aluno para aprender. Considera, igualmente, que é possível estabelecer tendências no que se refere à perceção de autoeficácia do aluno ao longo das três fases do ciclo de aprendizagem autorregulada e comparar essa perceção do aluno com o seu desempenho num determinado momento da realização da tarefa de aprendizagem. Zimmerman (2008) conclui que “apesar da sua brevidade, as medidas microanalíticas provaram ser de confiança e preditivas das mudanças no funcionamento” (p. 178) da autorregulação da aprendizagem.

Horta (2010) desenvolveu um estudo sobre a autorregulação da aprendizagem, enquadrando-o no modelo teórico de Zimmerman. Aplicou a metodologia microanalítica, associada à aplicação de entrevistas semidiretivas. Segundo a autora, através desta metodologia foi possível identificar os processos e variáveis do ciclo autorregulatório da aprendizagem e, deste modo, caracterizar a forma como os alunos planificam, executam e avaliam as tarefas de aprendizagem que lhes foram propostas no âmbito do

estudo. “No fundo, ficamos a conhecer (dentro do possível) a dinâmica subjacente à auto-regulação naquele momento, naquele contexto e mediante aquela tarefa” (Horta, 2010, p. 46).

6. Implicações educativas da autorregulação da aprendizagem

A investigação sobre autorregulação da aprendizagem parece ser consensual quanto a considerar que o ensino de estratégias e a sua metodologia, a monitorização, o *feedback* e a autorreflexão têm fortes implicações educativas (Rosário, 1999), bem como os aspetos motivacionais (e.g., perceções de autoeficácia e de instrumentalidade).

Uma das principais funções da Educação é o desenvolvimento de competências de aprendizagem que perdurem ao longo da vida, as quais permitem ao indivíduo lidar de forma bem sucedida com novas situações e desafios (Zimmerman, 2002). Para que isso aconteça, a escola deve “ajudar os alunos a pensar e a estudar” (Almeida, 2002, p. 156). Daí a importância de se desenvolverem as competências autorregulatórias em contexto escolar.

Zimmerman (2002) considera que o aluno autorregulado tem, em geral, maior sucesso académico e uma perceção otimista do seu futuro em consequência de possuir uma elevada motivação e métodos de aprendizagem adaptativos (e.g., o aluno estabelece metas proximais a atingir e reestrutura o seu contexto físico e social de acordo com essas metas). A “tónica que caracteriza o núcleo do comportamento auto-regulatório [é o facto de o aluno] (...) adoptar respostas flexíveis aos obstáculos que se lhe deparam, sustentando perceções de eficácia face aos atrasos ou desvios ao previamente planeado sem, contudo, perder de vista os objectivos desenhados” (Rosário, Mourão, Salgado et al., 2006, p. 81).

Os professores têm um papel essencial no envolvimento dos alunos na vida da escola, particularmente ao nível cognitivo desse envolvimento, o qual implica, por exemplo, o desenvolvimento de crenças motivacionais (Ros, Goikoetxea,

Gairín & Lekue, 2012). Rosário, Trigo e colaboradores (2004) consideram que os professores devem proporcionar aos alunos atividades em que estes possam exercer controlo e escolha, baseando-se no pressuposto de que a autorregulação da aprendizagem se desenvolve “através da musculação da escolha e do controlo dos comportamentos” (p. 80). A fim de incentivar o envolvimento na tarefa e a motivação dos alunos, os professores devem aplicar métodos de ensino que valorizem o controlo interno por parte do aluno, por exemplo, “enfazando o esforço e o empenho e encarando o erro como uma oportunidade para aprender” (Rosário et al., 2007, p. 36). Quando a iniciativa parte dos alunos, em vez de ser dos professores, o grau de motivação para iniciar a atividade de aprendizagem é superior porque esta ocorre espontaneamente ou é guiada por objetivos pessoais (Boekaerts, 1999). Os professores devem, igualmente, desenvolver nos alunos as competências de reflexão e de automonitorização (Rosário, Trigo et al., 2004) e dirigir esses comportamentos no sentido de uma aprendizagem de qualidade (Rosário, Mourão, Salgado et al., 2006). “Só um ensino que favoreça a supervisão reflexiva, consciente e metacognitiva da utilização que os alunos fazem dos seus conhecimentos e, especialmente, dos seus conhecimentos procedimentais, pode garantir que o aprendido se transfira” (Castelló et al., 1999, p. 21).

A implementação de uma aprendizagem estratégica, em que o aluno utiliza diversas estratégias de autorregulação com o fim de aprender de forma significativa e autónoma os diferentes conteúdos curriculares, potencia o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade (conforme o abordado no Ponto 3 do Enquadramento Teórico). Monereo e colaboradores (1999) realçam a importância do ensino explícito de estratégias de autorregulação da aprendizagem, considerando três objetivos educativos prioritários a ter em conta pelos professores: (I) melhorar o conhecimento declarativo e procedimental do aluno relativamente à matéria abordada (quer procedimentos específicos de cada disciplina, quer procedimentos de aprendizagem gerais); (II) aumentar a consciência do aluno relativamente às operações e decisões mentais que realiza quando aprende um conteúdo ou resolve uma tarefa; (III) favorecer o conhecimento e a análise das condições em que se produz a

resolução de um determinado tipo de tarefas ou a aprendizagem de um tipo específico de conteúdos. Deste modo, os alunos aprendem “a regular, isto é, a analisar e a supervisionar conscientemente as suas atividades de aprendizagem, no momento em que planificam a sua ação, durante a sua execução e também durante a sua avaliação” (Monereo et al., 1999, p. 15), portanto, ao longo de todo o processo de autorregulação da aprendizagem, segundo o modelo PLEA de Rosário.

Paris e Paris (2001) consideram que o uso de estratégias de aprendizagem pelo aluno (e.g., as estratégias que utilizam e o esforço que despendem no seu uso) depende do tipo de tarefas e de contextos que os professores desenvolvem em sala de aula. Defendem que se o professor desenvolver ambientes de aprendizagem pouco desafiantes (ou percecionados como tal pelo aluno), baseando as atividades de aula em tarefas superficiais ou que requeiram um processamento de baixa ordem cognitiva (e.g., tarefas que exijam apenas memorização), terão mais dificuldade em promover nos alunos um envolvimento cognitivo do tipo profundo. Assim, Paris e Paris (2001) consideram que o contexto de aprendizagem e as características da tarefa influenciam a qualidade da aprendizagem do aluno, o que faz do professor o principal agente responsável pelo desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade. Hattie (2003) reforçou a ideia de que *o professor pode fazer a diferença*. Baseado em milhares de estudos, identificou as principais fontes de variação do rendimento académico do aluno e, dos seis tipos de fontes que identificou (aluno, professor, casa, escola, diretor, pares), considerou que o professor constitui um dos principais *fatores* do sucesso académico do aluno (explicando cerca de 30% da variância). Tendo por fim identificar as características essenciais que caracterizam os professores eficazes, Hattie (2003) considerou que aqueles que *fazem a diferença* (I) são peritos no domínio do processo de ensino e de aprendizagem da sua área de conhecimento, adaptando-o ao grupo de alunos a que lecionam; (II) têm uma boa perceção do contexto de sala de aula e conseguem desenvolver com mestria as interações nesse contexto; (III) conseguem monitorizar a aprendizagem e providenciar *feedback* aos seus alunos; (IV) dão atenção aos aspetos afetivos em contexto de sala de aula e (V) conseguem influenciar os

resultados académicos dos seus alunos, envolvendo-os na aprendizagem, estimulando uma aprendizagem de mestria, desenvolvendo neles a autorregulação, a autoeficácia percebida e a autoestima como alunos. Em suma,

o que os professores fazem na sala de aula é, sem margem para dúvidas, o principal factor extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso e (...) nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem. (Lopes & Silva, 2010, p. VII)

À medida que o conhecimento sobre a autorregulação se expandiu e este processo se considerou um construto essencial para uma aprendizagem de qualidade, os investigadores consideraram necessária a intervenção neste campo. Deste modo, conceberam e aplicaram diferentes programas de promoção da autorregulação da aprendizagem, que evoluíram em paralelo com os modelos teóricos elaborados. Da valorização do ensino explícito de estratégias de aprendizagem nos anos 80 e 90 do século XX, passou-se, no início do século seguinte, a valorizar a metacognição e, daí, a autorreflexão e a instrução por *andaimagem*. Paralelamente, verificou-se “a tendência para integrar o ensino de estratégias [metacognitivas, motivacionais e comportamentais] nas tarefas e nos conteúdos curriculares específicos” (Montalvo & Torres, 2004, p. 19), por se considerar que a sua implementação no contexto de sala de aula era um factor preponderante de sucesso escolar (Rosário et al., 2012).

Em Portugal e Espanha, Rosário e colaboradores (e.g., Rosário, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d, 2003, 2004; Rosário, González-Pienda et al., 2010; Rosário, Mourão, Soares, Araújo et al., 2005; Rosário, Núñez et al., 2006; Rosário et al., 2007; Rosário, Núñez et al., 2010; Rosário, Trigo et al., 2004) conceberam e aplicaram projetos de promoção de competências de estudo visando públicos estudantis muito diversos, desde o nível pré-escolar ao universitário.

Estes investigadores associaram cada uma das categorias de estratégias de aprendizagem autorregulada identificadas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986) às fases do modelo PLEA de Rosário (2004; Rosário, Mourão, Soares, Araújo et al., 2005; Rosário, Núñez et al., 2006; Rosário et al., 2007). Deste

modo, consideraram que as fases de planificação, execução e avaliação do processo autorregulatório do aluno – fases cíclicas do modelo PLEA – são especialmente fomentadas por determinadas estratégias de aprendizagem (Quadro 4).

Quadro 4.

Categorias de estratégias de aprendizagem autorregulada de Zimmerman e Martinez-Pons (1986) segundo o modelo PLEA de Rosário (2004).

Fases do modelo PLEA	Estratégias de autorregulação da aprendizagem (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986)
Planificação	<p>1. Autoavaliação Avaliações das crianças sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.</p> <p>3. Estabelecimento de objetivos e planeamento Estabelecimento de objetivos educativos: planeamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.</p> <p>6. Estrutura ambiental Esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico / psicológico de modo a facilitar a aprendizagem.</p> <p>9 – 11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda (e.g., pares, educadores e adultos).</p>
Execução	<p>2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizarem e melhorarem os materiais de aprendizagem.</p> <p>4. Procura de informação Esforços das crianças para adquirirem informação extra de fontes não sociais quando enfrentam uma tarefa escolar.</p> <p>5. Tomada de apontamentos Esforços para registar acontecimentos ou resultados</p> <p>8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços das crianças para memorizar factos ou dados.</p>
Avaliação	<p>7. Autoconsequências Imaginação ou concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados.</p> <p>12 – 14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações ou para se prepararem para uma aula ou um exercício escrito.</p>

Os projetos de promoção da aprendizagem autorregulada de Rosário e colaboradores – como, por exemplo, os projetos *Sarilhos do Amarelo*, dirigido a crianças menores de dez anos (Rosário et al., 2007), *(Des)venturas do Testas*, desenhado para alunos do 5.º ano ao 9.º ano de escolaridade (Rosário, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d, 2003, 2004) e *Cartas do Gervásio ao seu umbigo*, pensado para alunos universitários de 1.º ano (Rosário, Mourão, Soares, Araújo et al., 2005; Rosário, Núñez et al., 2006) – foram elaborados em torno de narrativas imbuídas do modelo PLEA. Estes projetos propõem aos alunos a implementação de tarefas diversas, que constituem “o ponto de partida para a construção pessoal de itinerários auto-regulatórios” (Rosário, Trigo et al., 2004,

p. 77), dirigindo-se igualmente a pais e a educadores. Através da modelação e da experiencição de diversas oportunidades de aprendizagem criadas pelas narrativas, o aluno pode “aprender indutivamente um modelo auto-regulatório” (Rosário, Trigo et al., 2004, p. 77) e, conseqüentemente, desenvolver a sua autonomia.

Apesar de Rosário e colaboradores serem apologistas da infusão curricular do ensino, do treino e da utilização das estratégias de aprendizagem autorregulada, dotaram os seus projetos de suficiente flexibilidade para serem implementados em programas ou áreas curriculares não disciplinares, como a extinta área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, que constava, até ao ano letivo de 2010 – 2011, da matriz curricular dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

Nos EUA, Cleary e Zimmerman (2004) desenvolveram um programa de promoção da autorregulação da aprendizagem, denominado *Self-Regulation Empowerment Program* (SREP), “que integra muitas das características essenciais da abordagem de resolução de problemas com as do modelo cíclico de autorregulação de Zimmerman” (p. 540). Os autores dividiram o programa em duas partes, baseados no pressuposto da necessidade de adaptar a intervenção às necessidades específicas do aluno: (I) avaliação diagnóstica do aluno, com o fim de detetar fraquezas ao nível estratégico e motivacional, usando uma metodologia microanalítica; (II) treino de competências de aprendizagem autorreguladoras, através de diferentes formas de intervenção (e.g., modelação e treino cognitivo e sessões de prática estruturada).

Boekaerts e Corno (2005) consideram que, atualmente, os programas de intervenção em autorregulação da aprendizagem têm-se desenvolvido visando o reforço da mestria dos alunos em diversos conteúdos curriculares (e.g., através da valorização da metacognição e da problematização de situações), a criação de contextos de aprendizagem mediados por computador e a promoção de uma aprendizagem colaborativa em sala de aula. As mesmas autoras referem que se começa a conceber a intervenção em autorregulação da aprendizagem de uma forma mais ampla e inovadora, baseada no

estabelecimento de comunidades de aprendizagem alargadas, que extravasam a sala de aula individual.

CAPÍTULO 2 – Autorregulação da aprendizagem e variáveis do aluno

A literatura tem demonstrado a pertinência de estudar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e diferentes variáveis do aluno (e.g., Rosário, Soares et al., 2004) e entre a autorregulação da aprendizagem e o rendimento académico (e.g., Castro, 2007). Daí, o presente estudo se ter focado nestas relações, tendo analisado as variáveis pessoais do aluno (género), familiares (habilitações académicas dos progenitores e envolvimento parental no que respeita à ajuda no TPC), académicas (realização do TPC e tempo de estudo) e motivacionais (percepção de autoeficácia e de instrumentalidade), das quais fizemos a revisão da literatura.

1. Autorregulação da aprendizagem e variáveis pessoais e familiares

1.1. Género e autorregulação da aprendizagem

Diversas investigações nacionais (e.g., Castro, 2007; Rosário et al., 2000; Teixeira, 2004) e internacionais (e.g., Núñez, Solano, González-Pienda, & Rosário, 2006; J. Xu & Corno, 2006; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1990) têm incluído a variável género na análise dos processos autorregulatórios do aluno. Muitos destes estudos encontram diferenças de género na autorregulação da aprendizagem e, especificamente, sugerem a preponderância do comportamento autorregulado das raparigas quando o comparam com o dos rapazes (e.g., Ablard & Lipschultz, 1998; Castro, 2007; Cunha, 2002; L. Fernandes, 2009; Pereira, 2007; Rosário, Soares et al., 2004; Sá, 2004; R. Silva, 2004; Teixeira, 2004; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Sá (2004) constata que “as raparigas estão mais intrinsecamente motivadas e apresentam maiores níveis de auto-regulação introjectada do que os rapazes,

enquanto estes estão mais extrinsecamente motivados” (p. 65). Num estudo realizado por Ablard e Lipschultz (1998), as raparigas reportam o uso mais elevado de estratégias de autorregulação de aprendizagem, especificamente, as que envolvem regulação pessoal ou otimização do contexto e quando executam tarefas que envolvem a escrita ou a leitura ou, ainda, quando completam um TPC que consideram difícil.

Zimmerman e Kitsantas (2000) referem que as evidências relativas às diferenças de género no desempenho académico baseiam-se essencialmente em distintas experiências de socialização. A socialização e instrução diferenciada que pais e professores exercem sobre rapazes e raparigas “podem afetar as suas atitudes, comportamentos e preparação para a escola” (Zimmerman & Kitsantas, 2000, p. 493). A reforçar esta ideia, Castro (2007) considera que as diferenças de género encontradas por diversos estudos nacionais e internacionais podem estar relacionadas com diferentes padrões educacionais assimilados por rapazes e raparigas. Neste contexto, refere que

no dia-a-dia, as alunas são habitualmente confrontadas com diversas situações que apelam mais ao uso de competências de auto-regulação do que os rapazes, nomeadamente em casa, onde as raparigas, habitualmente, continuam a ter uma maior participação na realização de diversas tarefas domésticas. (Castro, 2007, p. 104)

Assim, as diferenças de género relatadas por diversas investigações, quer no comportamento autorregulado, quer no desempenho académico, são provavelmente o resultado de diferenças a nível da socialização e da instrução a que está sujeito o aluno.

1.2. Habilitações académicas dos progenitores e autorregulação da aprendizagem

A literatura (e.g., Eccles & Davis-Kean, 2005; Mella & Ortiz, 1999; Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida & Abreu, 2012; Soares, 2007) é abundante na análise da influência dos pais na aprendizagem escolar dos filhos, nomeadamente, no seu sucesso académico, através do estudo de variáveis

familiares diversas (e.g., as habilitações académicas e as expectativas e aspirações dos pais relativamente à escolarização). Miranda e colaboradores (2012) referem que

as habilitações académicas dos pais diferenciam os seus estilos e práticas educativas, e em particular o seu investimento no trabalho escolar dos filhos. Pais com mais formação académica facilitam deliberadamente o desenvolvimento cognitivo e a autonomia das crianças, favorecendo a sua autoestima, incentivam o esforço e os métodos de estudo, ajudam a fixar metas escolares, a apresentar atribuições causais apropriadas na explicação dos resultados académicos e a desenvolver uma motivação intrínseca. (p. 2)

Assim, os pais com um nível elevado de instrução tendem a exercer uma influência mais ajustada e mobilizadora sobre os seus educandos relativamente àqueles que têm um menor grau de instrução, uma vez que essa influência possivelmente se encontra “escudada na valorização do cumprimento das tarefas escolares e [na] responsabilização académica do aluno pela realização das mesmas” (Rosário, Mourão, Soares, Chaleta et al., 2005, p. 349).

Da revisão da literatura que realizámos, poucos foram os estudos encontrados que se focaram especificamente na relação das duas variáveis presentemente em análise, isto é, na relação entre as habilitações académicas dos progenitores e o comportamento autorregulatório evidenciado pelos seus educandos. Na investigação que efetuou no domínio da História (2.º ciclo), Teixeira (2004) refere que “os alunos oriundos de famílias com encarregados de educação de níveis instrutivos mais elevados (...) apresentam um comportamento mais auto-regulado” (p. 96), o mesmo tendo concluído Castro (2007), num estudo centrado nos domínios de Português e Matemática (3.º ciclo), e Pereira (2007), num trabalho sobre a autorregulação da aprendizagem em Português (2.º ciclo). Esta última investigadora sugere que os pais com habilitações académicas mais elevadas

são, de alguma forma, mais capazes de contribuir para que os seus filhos desenvolvam competências auto-regulatórias mais eficazes não apenas através da monitorização proximal que possibilitam, mas também dos recursos que alocam para que a aprendizagem seja possível (e.g., meios informáticos, livros, apoio suplementar nas línguas). (...) [E, provavelmente,] terão uma maior capacidade de resposta quando solicitados para ajudar academicamente os filhos. (Pereira, 2007, pp. 72-73)

1.3. Envolvimento parental e autorregulação da aprendizagem

O envolvimento parental na vida escolar dos alunos é, segundo a literatura (e.g., Eccles & Harold, 1996; Epstein, 2001; Fan & Chen, 2001; Hoover-Dempsey et al., 2005; M. Xu, 2008), um conceito multifacetado visto que abarca um leque variado de padrões comportamentais e de práticas dos pais, como a comunicação entre pais e professores e entre pais e educandos, as expetativas dos pais quanto à realização escolar dos filhos, a ajuda no TPC, a participação nas atividades escolares, entre outras dimensões.

Associando-se, por vezes, a um desempenho académico mais elevado dos alunos (e.g., Berthelsen & Walker, 2008; Fan & Chen, 2001; Hoover-Dempsey et al., 2005; Zimmerman, 2000a), o envolvimento parental também se relaciona com o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, segundo diversas investigações (e.g., Hoover-Dempsey et al., 2001; Schunk & Zimmerman, 1997; M. Xu, 2008; Zimmerman, 2000a).

Numa revisão que fizeram da pesquisa sobre o envolvimento parental no TPC, Hoover-Dempsey e colaboradores (2001) concluem que esse envolvimento se realiza através da modelação, do reforço ou da instrução direta. Referem que o apoio dos pais se pode exercer, por exemplo, através do estabelecimento de um horário de trabalho ou da criação de um ambiente propício à aprendizagem. Um estudo efetuado pelo *Department of Education and the Arts* de Queensland (2004) reforça esta ideia, defendendo que a generalidade dos pais pode influenciar o ambiente em que os filhos realizam o TPC, criando condições favoráveis à aprendizagem e encorajando-os a concretizarem o TPC. Os pais podem, igualmente, servir de modelo no que respeita a lidar com potenciais distratores internos (e.g., automonitorização emocional) e externos (e.g., organização do ambiente de trabalho) (J. Xu, 2004; J. Xu & Corno, 2003). Hoover-Dempsey e colaboradores (2001) consideram também que o envolvimento parental pode passar pelo ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Como atrás referimos (Ponto 3, Capítulo 1, do Enquadramento Teórico), Rosário e colaboradores (2007) reforçam esta ideia ao defenderem que as estratégias devem ser explicitamente ensinadas

pelos pais. Uma das formas de os pais darem apoio aos filhos é capacitá-los com conhecimentos do tipo declarativo, procedimental e condicional sobre as estratégias de autorregulação da aprendizagem que melhor se adaptem às situações específicas de aprendizagem. Sá (2004) considera que “os estudantes que sentem envolvimento e satisfação dos seus pais quando bem-sucedidos têm um melhor conhecimento das causas dos resultados que obtêm, vêem-se como mais competentes e são mais autónomos na regulação das actividades escolares” (p. 67).

De acordo com Hoover-Dempsey e colaboradores (2001), o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos (e, especificamente, na realização do TPC), a eficácia e adequação do apoio que dão e o desenvolvimento de determinadas competências e atributos do filho (como o estabelecimento de metas e a persistência) são os principais contributos dos pais para o desenvolvimento do comportamento autorregulatório dos educandos. M. Xu (2008) relaciona também, de forma inequívoca, o envolvimento parental e o incremento da autorregulação da aprendizagem, tendo constatado que seis das sete dimensões de envolvimento parental que estudou – (I) envolvimento escolar dos pais; (II) ajuda no TPC; (III) expectativas educacionais dos pais; (IV) estabelecimento de regras relativas ao visionamento de programas televisivos; (V) frequência do TPC; (VI) atividades extracurriculares e (VII) comunicação pais / criança – contribuíram para a autorregulação do aluno (em especial as primeiras três), exceto a última.

2. Autorregulação da aprendizagem e variáveis académicas

2.1. Realização do TPC e autorregulação da aprendizagem

O TPC pode ser definido como qualquer tarefa atribuída pelo professor ao aluno com o propósito de ser realizada fora do horário letivo (Cooper, 1989; Cooper & Valentine, 2001). Consiste num processo complexo em que interage uma multiplicidade de agentes e de contextos. Cada um dos agentes envolvidos nesta atividade tem responsabilidades distintas: os professores

planeiam e prescrevem as tarefas; os alunos devem realizá-las; a família, os pares e outros agentes educativos (e.g., educador de um centro de estudos) podem, ou não, colaborar no processo (Rosário et al., 2008). Rosário e colaboradores (2009) consideram que “na execução de tarefas fora do controlo direto do professor, o papel do aluno adquire toda a sua importância” (p. 180).

Desde o princípio do século XX que as atitudes em relação ao TPC, em particular por parte dos educadores e das políticas educacionais, se caracterizam por uma bipolaridade cíclica: ora o consideram benéfico, ora questionam os seus eventuais benefícios, apontando-lhe aspetos negativos (Cooper, 1989; Cooper & Valentine, 2001; Rosário et al., 2008). Cooper (1989), numa síntese sobre a investigação relativa à realização de TPC, condensou em poucos itens os eventuais benefícios e malefícios desta atividade extra aula. Assim, referiu, como aspetos positivos da realização de TPC, (I) a possibilidade de o aluno aprender e ter sucessos imediatos; (II) os efeitos académicos a longo prazo (e.g., melhores competências e hábitos de estudo); (III) os efeitos não académicos (e.g., aumento da autodisciplina e da competência de problematizar); e (IV) o facto de permitir uma melhor avaliação e envolvimento parental no processo de instrução dos seus educandos. Quanto aos potenciais aspetos negativos do TPC, Cooper (1989) sintetizou-os em cinco itens: (I) provocar saciedade (e.g., fadiga emocional e física); (II) impossibilitar o aluno de usufruir de tempo de lazer e de atividades com a comunidade; (III) permitir a interferência parental (e.g., confusão provocada pelo ensino de técnicas diferentes das aprendidas na escola); (IV) dar a possibilidade ao aluno de fazer batota e (V) aumentar as diferenças entre alunos competentes e não competentes.

De acordo com a literatura da especialidade (e.g., Cooper & Valentine, 2001; Corno, 2000), R. Silva (2009) refere que

os ganhos que o TPC pode implicar, sejam eles académicos ou auto-regulatórios, não são, de facto, automaticamente garantidos mas mediados por um conjunto de variáveis (...), como sejam o tempo, a frequência ou a carga do TPC, o esforço, a dificuldade ou a utilidade percebidas pelos alunos nas tarefas prescritas, a tipologia dessas mesmas tarefas ou o *feedback* de TPC providenciado pelo professor, entre outras. (p. 17)

R. Silva (2004) refere que as principais razões apontadas pelos professores para a prescrição de TPC “resumem-se (...) à prática e treino das matérias e conteúdos abordados nas aulas, à preparação para as aulas subsequentes, possibilitando a participação mais activa [dos alunos] na aprendizagem e, ainda, o desenvolvimento pessoal” (p. 81). Ora o sucesso dessa prática e treino está fortemente associado ao grau de mestria do aluno relativamente às competências autorregulatórias. Daí os processos autorregulatórios serem um importante factor a considerar na realização do TPC (Corno, 2000). Rosário e colaboradores (2008) consideram que “o processo de início e manutenção de um esforço continuado com vista à conclusão de uma tarefa revela a íntima relação do TPC com o desenvolvimento da auto-regulação” (p. 24), o que faz do TPC uma ferramenta promotora de sucesso académico.

Ramdass e Zimmerman (2011) referem que, no processo de realização do TPC, os alunos competentes apresentam diversos comportamentos autorregulatórios, tais como, automotivação, inibição de eventuais distrações, uso de estratégias para finalizar o TPC, gestão do tempo, estabelecimento de metas, reflexão sobre o próprio desempenho e adiamento de recompensas, e ainda, segundo R. Silva (2004), verificação do trabalho realizado e priorização das tarefas. Ramdass e Zimmerman (2011) consideram que a autorregulação da aprendizagem e as crenças motivacionais estão significativamente correlacionadas com a atividade de concretização do TPC, relação esta comprovada por diversas investigações (e.g., Rosário et al., 2009, 2011; R. Silva, 2004).

2.2. Tempo de estudo e autorregulação da aprendizagem

O tempo de estudo pode ser definido como o “total de tempo gasto em casa pelos alunos a trabalhar para a escola, incluindo neste o tempo despendido com a realização dos TPC e com o estudo das diferentes disciplinas” (R. Silva, 2009, p. 109).

A implementação da autorregulação da aprendizagem é essencial para que a atividade de estudo realizada pelos alunos seja eficaz. Paiva e Lourenço (2010) sugerem, num estudo focado na autorregulação da aprendizagem e no comportamento disruptivo em contexto escolar, que “os alunos que investem mais horas no estudo apresentam uma maior frequência de comportamentos auto-regulatórios na sua aprendizagem” (p. 11), tendo estes investigadores chegado à mesma conclusão num estudo posterior (Paiva & Lourenço, 2012). No entanto, Schunk e Zimmerman (1994), citados por Rosário (1999), referem que muitos alunos gastam pouco tempo e esforço “no seu estudo pessoal [e], por vezes, desaproveitam grande parte deste, uma vez que lêem e tiram apontamentos ineficientemente, escrevem deficientemente e preparam os exercícios escritos sem método” (Rosário, 1999, p. 80). Para minorar a ocorrência deste tipo de comportamento de estudo desregulado, Schunk e Zimmerman (1996) referem que as sessões de trabalho individual são frequentemente estruturadas, calendarizadas e *andaimadas* por pais ou explicadores, que eliminam distratores e monitorizam as tarefas reforçando os avanços escolares. Muito tempo dedicado às tarefas de estudo individual pode ser sinónimo de “uma baixa competência cognitiva do aluno (...), de uma baixa capacidade de autorregulação do ambiente de estudo, de distratores ou de emoções negativas que o desviam da tarefa” (Rosário et al., 2011).

Apesar de o tempo dedicado às tarefas de estudo ser um factor importante na análise das diversas dimensões do processo de aprendizagem do aluno, “por si só (...) não é sinónimo de investimento na tarefa” (Rosário et al., 2008). Há que considerar também aspetos qualitativos da variável tempo, nomeadamente, “a tipologia de tarefas realizadas, a utilização de estratégias de aprendizagem mais eficazes ou uma melhor capacidade de controlo e gestão do tempo” (R. Silva, 2009, p. 129). Van der Hurk (2006) sugere que os alunos que revelam uma maior competência ao nível do planeamento do tempo de estudo e de automonitorização são os mais eficientes na atribuição do seu tempo de estudo individual – uma vez que gastam menos tempo na atividade de estudar –, preparam-se melhor para as reuniões de grupo tutorial e têm uma avaliação superior nos testes cognitivos.

Os resultados de uma investigação realizada por Rosário e colaboradores (2000) sugerem que as raparigas dedicam, em média, mais tempo ao estudo (R. Silva, 2004, e Wagner, Schober & Spiel, 2008, verificam o mesmo) e fazem-no de uma forma mais autorregulada do que os rapazes. No entanto, o seu rendimento académico não é significativamente diferente do dos rapazes, pelo que Rosário e colaboradores (2000) põem a hipótese de a forma de estudar das raparigas não estar adequada “às exigências específicas do processo de avaliação com o qual os alunos são confrontados” (p. 207).

Atualmente, vários autores inserem a variável tempo de estudo nos seus trabalhos de investigação. Alguns autores (e.g., Pereira, 2007; Rosário et al., 2012) solicitam aos alunos que estimem o tempo gasto (por dia ou por semana) nas tarefas de estudo através de uma questão aberta, procedimento igualmente utilizado no presente estudo. Outros (e.g., Rosário et al., 2011; R. Silva, 2009; Wagner et al., 2008) recolhem essa informação através de diários, por considerarem este instrumento mais fidedigno (constitui um instrumento de medida de evento). Além disso, os investigadores tendem a dar maior relevância à análise de múltiplos aspetos qualitativos envolvidos nas tarefas de estudo relativamente aos aspetos quantitativos.

3. Autorregulação da aprendizagem e variáveis motivacionais

3.1. Perceção de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem

Entre as crenças pessoais que os indivíduos desenvolvem sobre si próprios, Bandura (1994) realça o papel das crenças de autoeficácia, considerando-as um dos principais fundamentos da agência humana, uma vez que “determinam a forma como as pessoas sentem, pensam, se motivam e se comportam” (p. 2). Bandura (1991, 1994) define-as como julgamentos da capacidade pessoal, isto é, crenças do indivíduo sobre as capacidades que possui para atingir níveis de desempenho que influenciem os eventos que afetam a sua vida.

Conforme foi referido no Capítulo 1, o paradigma sociocognitivo, desenvolvido por Bandura, Schunk, Zimmerman e outros autores, focou-se nas perceções de autoeficácia como o principal factor da motivação dos alunos autorreguladores da sua aprendizagem (Zimmerman, 1990b, 1998a). A expressão das expectativas de sucesso realizada pelo aluno relativamente a uma dada situação, implica que ele se percecione como capaz de manifestar os comportamentos que julga serem eficazes para alcançar o seu objetivo. Deste modo, Fontaine (2005), baseando-se em Bandura, refere que

as possibilidades de controlo da realidade dependem (...) de dois factores: as expectativas de resultados e as perceções de eficácia pessoal. As primeiras dizem respeito às crenças quanto à eficácia de determinadas acções ou ao efeito de determinado factor para a obtenção de um determinado resultado. (...) [As crenças de autoeficácia do indivíduo] incidem sobre a convicção da sua própria capacidade para manifestar os comportamentos (ou a convicção de possuir as qualidades) necessários para alcançar os resultados desejados. (p. 119)

Bandura defende que as crenças de eficácia pessoal se desenvolvem, principalmente, a partir de experiências diretas de realização que anteriormente foram bem sucedidas (desempenhos prévios do indivíduo), de experiências vicariantes (observação do comportamento dos outros e dos seus resultados), de reações fisiológicas do próprio indivíduo (e.g., sinais exteriores de ansiedade ou de excitação) e de formas de persuasão social, como, em contexto escolar, incentivos verbais de professores ou de pares (Bandura, 1982, 1994, 1995; Fontaine, 2005; Pajares & Olaz, 2008; Schunk & Zimmerman, 1997).

É difícil determinar previamente qual destas quatro fontes geradoras de alta ou baixa perceção de autoeficácia tem mais influência no comportamento do indivíduo, uma vez que depende das experiências prévias que o indivíduo teve (de sucesso ou insucesso), da credibilidade que atribui à fonte e das influências motivacionais que sofre, como, por exemplo, a pressão dos pares (Schunk & Zimmerman, 1997).

“O nível de motivação, os estados emocionais e as acções das pessoas baseiam-se mais naquilo em que acreditam do que naquilo que é objetivamente o caso” (Bandura, 1995, p. 2). Apesar de Bandura estar

consciente da possibilidade das crenças de autoeficácia poderem distorcer positivamente a realidade, considera que os seus efeitos são “benéficos” por se manifestarem nas cognições mobilizadas na análise da situação e na antecipação da sua resolução. Sugere, também, que os efeitos são “benéficos” ao nível do investimento e da persistência do indivíduo no decorrer da ação (nível comportamental) e das emoções geradas pela interação do indivíduo com a situação (Fontaine, 2005).

Bandura (1994) considera que a natureza e o âmbito da autoeficácia percebida variam ao longo das etapas de vida de um indivíduo. A percepção de eficácia pessoal do indivíduo desenvolve-se à medida que lhe são exigidas novas competências, o que o ajuda a sustentar os esforços necessários para atingir o sucesso.

Não sendo estáveis ao longo da vida, também não o são em todos os contextos ou tarefas a realizar, principalmente quando está em causa o uso de processos cognitivos complexos (Moos & Azevedo, 2008). Além disso, na análise das crenças de autoeficácia de um indivíduo, Bandura (1997) considera que é necessário discriminar as suas distintas dimensões: o nível ou magnitude, que é relativo “ao grau de dificuldade das tarefas que o indivíduo considera ser capaz de realizar de forma bem sucedida” (Torres, 2010, p. 16); a força “ou firmeza das convicções de eficácia pessoal face às dificuldades” (Fontaine, 2005, p. 120); e a generalidade ou “amplitude de situações a que esta percepção de eficácia diz respeito” (Fontaine, 2005, p. 120).

Portanto, as crenças de autoeficácia percebida são multidimensionais quanto à forma; podem diferir quanto ao domínio de desempenho (e.g., nos domínios de História e Biologia, o aluno pode ter percepções distintas da sua eficácia); podem variar de acordo com o contexto (e.g., diferentes percepções da sua autoeficácia para desempenhar com sucesso uma tarefa de aprendizagem num local barulhento e num espaço silencioso); dependem mais de um critério de mestria do desempenho do que de um critério normativo ou outro; e dizem respeito ao desempenho futuro do indivíduo (Zimmerman, 2000b).

“O sistema de crenças de eficácia não é um traço global [do indivíduo] mas um conjunto diferenciado de autocrenças ligado a distintos domínios de desempenho” (Bandura, 2006b, p. 307). Assim, em contexto escolar, é possível e desejável considerar a percepção de autoeficácia do aluno numa perspetiva microanalítica, estudando a sua percepção de autoeficácia académica e, num âmbito ainda mais restrito, a sua autoeficácia percebida para a realização num domínio específico do conhecimento, como Português ou Matemática (Pina Neves & Faria, 2007). Pina Neves e Faria (2007) definem a autoeficácia académica “como o conjunto de crenças e de expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar actividades e tarefas, para concretizar objectivos e para alcançar resultados no domínio particular da realização escolar” (p. 636).

De acordo com Zimmerman (1998b), elevadas crenças de autoeficácia têm reflexos positivos na motivação para aprender, bem como na motivação para autorregular a própria aprendizagem. Zimmerman e colaboradores (Zimmerman, 1989, 1990a, 1990b; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) reconhecem que as percepções de autoeficácia influenciam diversos processos autorregulatórios, tais como o estabelecimento de metas, a automonitorização, a autoavaliação e o uso de estratégias de aprendizagem. A existência de uma relação significativa e positiva entre autoeficácia percebida e autorregulação de aprendizagem é reforçada por estudos de Pintrich e De Groot (1990) e de Pintrich, Roeser e De Groot (1994), entre outros (e.g., Bandura, 2006a; Castro, 2007; Ferla, 2008; Lourenço, 2007; Pereira, 2007; Rosário et al., 2001, 2009; R. Silva, 2009). Efetivamente, Pintrich e De Groot (1990) referem que os alunos que relatam ter percepções de autoeficácia mais elevadas são aqueles que reportam usar mais estratégias cognitivas e apresentam um comportamento mais autorregulado ao nível do uso de estratégias metacognitivas e da persistência perante adversidades ou tarefas escolares consideradas desinteressantes. Pintrich e colaboradores (1994), cujo estudo permite tirar conclusões semelhantes, consideram que os alunos com uma elevada autoeficácia percebida (entre outras crenças motivacionais) e que autorregulam

a sua aprendizagem tendem a processar os conteúdos de aprendizagem a um nível mais profundo e a desenvolver uma melhor compreensão do estudado.

Fontaine (2005) sintetiza a relação de influência entre as crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem. Esta autora identifica diversos comportamentos autorregulatórios do aluno que tem uma alta percepção de autoeficácia por comparação com o que tem uma baixa percepção de autoeficácia. Assim, o primeiro (I) está mais consciente das estratégias de aprendizagem que usa e utiliza-as mais eficazmente; (II) estabelece objetivos proximais e exigentes; (III) investe na automonitorização (planifica melhor as tarefas a fim de alcançar os seus objetivos, insiste na realização da tarefa e mobiliza e mantém o esforço necessário para a realizar, tem maior capacidade de resistência às incertezas e mantém a orientação nos objetivos); (IV) é mais sensível ao *feedback* regular recebido durante a realização das tarefas, reforçando a sua percepção de competência escolar à medida que toma consciência do seu progresso. Em suma,

as capacidades de auto-regulação associadas às crenças de auto-eficácia traduzem-se pela adopção de padrões favoráveis à realização escolar e profissional, quer ao nível dos pensamentos (escolha de objectivos mais ou menos desafiadores, criação de meios de controle, estratégias de tomada de decisão), quer dos comportamentos (esforço investido, persistência, estratégias de resolução de problema) ou das emoções, aspecto intimamente ligado à sua resistência ao *stress*. (Fontaine, 2005, p.129)

3.2. Percepção de instrumentalidade e autorregulação da aprendizagem

Para além da importância de possuir uma alta percepção de autoeficácia para a realização bem sucedida de uma tarefa de aprendizagem, os alunos devem ter competências adequadas à tarefa, devem sustentar expectativas positivas relativamente aos resultados e valorizar o que estão a aprender (Schunk & Zimmerman, 1997). As crenças motivacionais – “opiniões, julgamentos e valores que os alunos têm em relação aos objetos, acontecimentos ou conteúdos das disciplinas” (Boekaerts, 2002, p. 8) –, nas quais se insere a percepção de instrumentalidade ou valor de utilidade, atuam “como uma estrutura de referência que guia o pensamento, os sentimentos e as acções

dos alunos numa disciplina ou matéria” (Boekaerts, 2002, p. 8). As crenças motivacionais podem ser favoráveis ou desfavoráveis numa determinada circunstância ou domínio, o que influencia positiva ou negativamente o contexto de aprendizagem e, conseqüentemente, facilita ou dificulta o processo de aprendizagem (Boekaerts, 2002).

A percepção de instrumentalidade é um construto motivacional definido por Husman, Derryberry, Crowson e Lomax (2004) como “a percepção de que a realização de uma tarefa incrementará diretamente a probabilidade de alcançar um objetivo futuro” (p. 64). Estes autores (2004) distinguem os conceitos de instrumentalidade percebida e de valor da tarefa: o primeiro orienta-se para o futuro, ao passo que o segundo não inclui uma perspectiva temporal. No âmbito da motivação, os objetivos são representações cognitivas que “dirigem e organizam o comportamento e servem também como critérios para a sua monitorização e para a avaliação dos resultados conseguidos” (Lemos, 2010, p. 212).

Simons, Dewitte e Lens (2000, 2004) estudaram as crenças de instrumentalidade percebida conjugando as teorias motivacionais da orientação para objetivos e da perspectiva de tempo futuro. Estes autores estabelecem uma tipologia de percepções de instrumentalidade baseada em duas dimensões (tipo de utilidade da tarefa e tipo de regulação do comportamento) e concluem que a motivação pode ser influenciada por percepções de utilidade proximal ou distal e, simultaneamente, pela regulação interna ou externa do comportamento (2004). Consideram que a percepção de instrumentalidade que o indivíduo tem de uma tarefa realizada no momento presente e julgada por si como tendo implicações futuras desenvolve mais a sua motivação do que se essa tarefa não for percebida como útil futuramente (Simons et al., 2000, 2004). Os alunos que têm uma percepção de instrumentalidade distal (orientada para um futuro relativamente distante, como, por exemplo, ser bom aluno para vir a ser um bom profissional) e que apresentam um comportamento regulado internamente, “estão mais orientados para a tarefa, mais interessados no curso, persistem mais tempo, estudam com mais regularidade e têm um

desempenho melhor” (Simons et al., 2004, p. 356), relativamente aos que têm uma perceção proximal e um comportamento regulado externamente.

Em sintonia com o defendido por Simon e colaboradores (2000, 2004) e outros teóricos do paradigma sociocognitivo (e.g., Bandura, 1986; Zimmerman, 1989), Miller e Brickman (2004) realçam a importância do aluno estabelecer objetivos proximais específicos no contexto do seu processo de autorregulação. “O desenvolvimento de um sistema de subobjetivos proximais incrementa a probabilidade das tarefas proximais serem percebidas como instrumentais para a realização de objetivos futuros” (Miller & Brickman, 2004, p. 9).

Os estudos de Van Calster, Lens e Nuttin (1987) e de De Volder e Lens (1982) associam positivamente as perspetivas do tempo futuro possuídas pelos alunos a diversos componentes motivacionais, como o valor da tarefa, a autoeficácia, a instrumentalidade, o esforço investido. Van Calster e colaboradores (1987) sugerem que quando os alunos têm uma atitude positiva relativamente ao seu futuro e uma elevada perceção de instrumentalidade estão mais motivados para estudar e obtêm melhores resultados escolares. Na mesma linha de pensamento, Kauffman e Husman (2004) consideram que as conceções do aluno relativamente ao futuro influenciam a sua motivação para aprender e, indiretamente, afetam a sua realização académica.

No que respeita especificamente à relação da perceção da instrumentalidade de um domínio (e.g., História) com a autorregulação da aprendizagem nesse domínio não encontramos estudos, o que robustece a pertinência da presente investigação. No entanto, pelo que atrás se refere, consideramos que, se o aluno percecionar as tarefas de aprendizagem de uma determinada área do conhecimento como tendo utilidade futura, empenhar-se-á mais fortemente na realização das mesmas e tenderá a apresentar um comportamento autorregulatório mais elevado, o que, por sua vez, afetará positivamente a sua realização académica.

4. Autorregulação da aprendizagem e rendimento académico

Segundo a teoria sociocognitiva, o aluno deve usar operações autorreguladoras multifacetadas e sistemas de *feedback* corretivos, a fim de que as estruturas do seu conhecimento se convertam em desempenhos proficientes (Bandura, 2008). Portanto, o aluno é responsável pela construção do seu próprio conhecimento e este é a base da aprendizagem na sala de aula e da realização académica (Phye, 1997). Aos educadores cabe habilitar os alunos a aprender a aprender (Almeida, 2002; Rosário, 1997, 2002c; Valle et al., 2009) por ser essa a via para uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, para a melhoria do rendimento académico do aluno, para a sua progressão escolar e para a continuação da sua formação na vida ativa (Rosário, 2001).

Almeida, Canelas, Rosário, Núñez e González-Pienda (2005) consideram que “os alunos mais competentes cognitivamente utilizam mais estratégias de aprendizagem para regular o seu comportamento e para modificar as condições ambientais, e, em resultado deste esforço, obtêm melhores resultados escolares” (p. 65). Rosário e colaboradores (2001) reforçam esta ideia. Referem que “o treino e a modelação das estratégias de auto-regulação na sala de aula facilitariam uma aprendizagem mais significativa e incrementariam a competência académica dos alunos” (Rosário et al., 2001, p. 103).

De acordo com Sá (2004),

um bom rendimento escolar parece estar associado a formas de auto-regulação mais autónomas (identificada) e à motivação intrínseca, ou seja, à interiorização dos valores associados ao trabalho escolar, enquanto que alunos com rendimento escolar mais fraco apresentam formas de auto-regulação menos autónomas (extrínseca). (p. 66)

Efetivamente, o fraco investimento dos alunos na autorregulação da sua aprendizagem pode resultar num baixo rendimento académico (Valle et al., 2009), sendo múltiplos os factores desse reduzido investimento. Por comparação a alunos de áreas urbanas, os alunos de meios rurais – como são

aqueles que constituem a amostra do presente estudo, como veremos na secção sobre a metodologia da investigação – tendem a ter aspirações educacionais mais baixas, a dar menos valor aos estudos e a terem uma motivação académica inferior (J. Xu & Corno 2006). Estes factores podem influir negativamente na autorregulação da aprendizagem e, indiretamente, influenciar os resultados escolares.

A literatura da especialidade sugere que há uma forte relação positiva entre a habilidade do aluno em autorregular a aprendizagem e o seu rendimento académico nos diversos domínios do conhecimento (e.g., Castro, 2007; Lourenço, 2007; Paiva & Lourenço, 2010, 2012; Pereira, 2007; Pintrich & De Groot, 1990; Rosário, 2001; Rosário et al., 2001, 2007, 2009, 2012; Rosário, Soares et al., 2004; R. Silva, 2004; Teixeira, 2004; Valle et al., 2008, 2009; Zimmerman, 1998b, 2002; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1990; Zimmerman & Schunk, 2001), o que reforça a pertinência do presente estudo.

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1 – Metodologia

1. Objetivos, questões de investigação e hipóteses

Orientámos esta investigação pelos seguintes objetivos:

- I. Caracterizar o comportamento autorregulatório dos alunos em História e relacioná-lo com variáveis do aluno (pessoais, familiares e académicas);
- II. Caracterizar as perceções de autoeficácia e de instrumentalidade em História e relacioná-las com o comportamento autorregulatório nesse domínio;
- III. Analisar a relação existente entre o comportamento autorregulatório em História e o rendimento académico na mesma disciplina.

A fim de atingirmos os objetivos delineados, formulámos diversas questões de investigação.

Assim, relativamente ao objetivo I, pretendemos responder às seguintes questões: (1) como é que se caracteriza o comportamento autorregulatório dos alunos na sua globalidade?; (2) como é que se caracteriza o comportamento autorregulatório dos alunos nas três fases segundo o modelo PLEA (planificação / execução / avaliação)?; (3) qual a relação entre o género e o comportamento autorregulatório dos alunos (quer a nível global, quer em cada uma das três fases autorregulatórias)?; (4) qual a relação entre a habilitação académica dos progenitores e o comportamento autorregulatório dos alunos?; (5) qual a relação entre a ajuda dos progenitores na realização do TPC e o comportamento autorregulatório dos alunos?; (6) qual a relação entre a realização do TPC e o comportamento autorregulatório dos alunos?; (7) qual a relação entre o tempo de estudo e o comportamento autorregulatório dos alunos?

No que respeita ao objetivo II, questionámo-nos sobre (8) como se caracteriza a perceção de autoeficácia em História?; (9) qual a relação entre a perceção de

autoeficácia e o comportamento autorregulatório?; (10) como se caracteriza a percepção de instrumentalidade no domínio da História?; e (11) qual a relação entre a percepção de instrumentalidade e o comportamento autorregulatório?

E em relação ao objetivo III, enunciámos uma questão: (12) qual a relação entre o comportamento autorregulatório dos alunos e o seu rendimento académico no domínio da História?

Tendo por base investigações nacionais e internacionais realizadas no âmbito do construto da aprendizagem autorregulada – sintetizadas no Capítulo 1 da I Parte desta dissertação – e atendendo aos objetivos gizados, passamos à identificação das hipóteses de investigação. Da revisão da literatura realizada, realçamos o facto de serem escassos os estudos que se focam especificamente na autorregulação da aprendizagem no domínio da História.

H1 – Os alunos do sexo feminino apresentam níveis de autorregulação superiores aos do sexo masculino, quer a nível global, quer em cada uma das três fases autorregulatórias (Ablard & Lipschultz, 1998; Castro, 2007; Cunha, 2002; L. Fernandes, 2009; Pereira, 2007; Rosário et al., 2000; Rosário, Soares et al., 2004; R. Silva, 2004; Teixeira, 2004; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990);

H2 - Níveis mais elevados de habilitação académica dos progenitores estão associados a níveis mais elevados de autorregulação (Castro, 2007; Pereira, 2007; Teixeira, 2004);

H3 – A ajuda dos progenitores na realização do TPC está associada a níveis mais elevados de autorregulação dos alunos (R. Silva, 2004; Teixeira, 2004; J. Xu & Corno, 2003, 2006);

H4 – A realização do TPC está associada a níveis mais elevados de autorregulação (Ramdass & Zimmerman, 2011; Rosário et al., 2009; Rosário, Mourão, Soares, Chaleta et al., 2005; Rosário et al., 2011; R. Silva, 2009; J. Xu & Corno, 2003, 2006);

H5 – Um tempo de estudo mais elevado associa-se a níveis mais elevados de autorregulação (Paiva & Lourenço, 2010; Pereira, 2007; Rosário et al., 2011; R. Silva, 2009);

H6 – Os alunos que evidenciam maior perceção de autoeficácia no domínio da História revelam um comportamento mais autorregulado (Bandura, 2006a; Castro, 2007; Ferla, 2008; Lourenço, 2007; Pereira, 2007; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, Roeser & De Groot, 1994; Rosário et al., 2001, 2009; R. Silva, 2009; Zimmerman, 1989, 1990a, 1990b, 1998b, 2000a, 2000b; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman et al., 1992; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990);

H7 – Os alunos que evidenciam maior perceção de instrumentalidade no domínio da História revelam um comportamento mais autorregulado;

H8 – Os alunos que evidenciam um comportamento mais autorregulado apresentam um rendimento académico mais elevado (Castro, 2007; Lourenço, 2007; Paiva & Lourenço, 2010, 2012; Pereira, 2007; Pintrich & De Groot, 1990; Rosário, 2001; Rosário et al., 2001, 2007, 2009, 2012; Rosário, Soares et al., 2004; Sá, 2004; R. Silva, 2004; Teixeira, 2004; Valle et al., 2008, 2009; Zimmerman, 1998b, 2002; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1990; Zimmerman & Schunk, 2001).

2. Amostra

Para o estudo quantitativo correlacional constituímos uma amostra composta por 101 alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade no ano letivo de 2011 / 2012. A participação dos alunos foi voluntária e obtivemos as devidas autorizações do diretor da escola e dos encarregados de educação. A escola selecionada integra os 2.º e 3.º ciclos e o ensino secundário e situa-se numa zona periurbana rural, a cerca de 20 km da cidade do Porto. A seleção da escola deve-se a uma questão de conveniência, uma vez que nela lecionamos, o que facilitou o processo de implementação do estudo.

Os alunos da amostra ($N = 101$) estavam distribuídos por cinco turmas, sendo 34 alunos do sexo masculino (33,7%) e 67 alunos do sexo feminino (66,3%), com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos ($M = 14,47$; $DP = .657$). Da amostra, 63 alunos (62,4%) tinham 14 anos, 29 alunos (28,7%) tinham 15 anos e 9 alunos (8,9%) tinham 16 anos. Verificámos, assim, que a maioria dos alunos revelava a idade ajustada ao ano de escolaridade que frequentava.

No que diz respeito à retenção de ano de escolaridade, a maioria dos alunos não havia sofrido qualquer retenção ($N = 80$, 79,5%), registando-se 21 alunos com uma ou duas retenções escolares (16 alunos com uma retenção, 15,8%; 5 alunos com duas retenções, 5%).

Quanto à habilitação académica dos progenitores, os dados obtidos foram os seguintes:

Quadro 5.
Habilitações académicas dos progenitores.

Habilitações académicas	PAI		MÃE	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Até ao 4.º ano	41	40,6	30	29,7
Até ao 6.º ano	30	29,7	33	32,7
Até ao 9.º ano	12	11,9	7	6,9
Até ao 12.º ano	15	14,9	22	21,8
Superior	3	3,0	9	8,9

Assim, pelo Quadro 5, constatamos que 82,2% dos pais ($N = 83$) e 69,3% das mães ($N = 70$) têm habilitações académicas até ao 9.º ano de escolaridade, verificando-se uma grande incidência de progenitores com habilitações apenas até ao 4.º ano (N pais = 41, 40,6%; N mães = 30, 29,7%) e até ao 6.º ano (N pais = 30, 29,7%; N mães = 33, 32,7%). A percentagem dos progenitores da amostra que apresentam habilitações académicas até ao 12.º ano de escolaridade é reduzida (N pais = 15, 14,9%; N mães = 22, 21,8%), sendo ainda menor a percentagem dos que têm habilitações de nível superior, isto é, licenciatura, curso de pós-graduação, mestrado ou doutoramento (N pais = 3, 3%; N mães = 9, 8,9%). Realçamos o facto de o número de mães com habilitações de nível secundário e superior ser mais elevado do que o dos pais (N pais = 18, 17,9%; N mães = 31, 30,7%).

3. Instrumentos e medidas das variáveis em estudo

Tendo por objetivo a obtenção de respostas às questões de investigação previamente formuladas, baseámos a recolha de dados num inquérito por questionário e no rendimento académico dos alunos na disciplina de História.

O questionário teve por fim avaliar as diversas variáveis em estudo, sendo constituído por uma Ficha de Dados Pessoais e Académicos / FDPA e pelo Inventário de Processos de Autoregulação da Aprendizagem / IPAA (Rosário, Lourenço et al., 2010).

Da Ficha de Dados Pessoais e Académicos constaram os dados pessoais do aluno – sexo, idade e número de retenções –, assim como os dados familiares, especificamente, as habilitações académicas do pai e da mãe. Este último item foi avaliado em formato de escolha múltipla, com possibilidade de os alunos selecionarem uma entre quatro respostas, desde *Até ao 9.º ano* a *Pós-graduação (mestrado ou doutoramento)*. O facto de termos verificado, na fase inicial da análise dos dados, que a maioria dos progenitores tinha habilitações académicas até ao 9.º ano, levou-nos a recolher informação mais específica posteriormente. Em consequência, recategorizámos o item *Habilitações Académicas dos Progenitores* em 5 categorias: (1) *Até ao 4.º ano*; (2) *Até ao 6.º ano*; (3) *Até ao 9.º ano*; (4) *Até ao 12.º ano*; (5) *Ensino superior (licenciatura, pós-graduação, mestrado ou doutoramento)*.

Os dados relativos à atividade de estudo, também contemplados pela Ficha de Dados Pessoais e Académicos, incidiram sobre a realização de trabalhos de casa (TPC) de História ($M = 3,66$; $DP = 0,57$; Mín. – Máx. = 2 – 4), apresentados segundo uma escala de tipo *Likert* com 4 pontos (1 = *Nunca faço*; 2 = *Faço algumas vezes*; 3 = *Faço frequentemente*; 4 = *Faço sempre*). Incidiram, igualmente, sobre a média de horas semanais dedicadas ao estudo para a disciplina de História ($M = 1,53$; $DP = 1,18$; Mín. – Máx. = 0 - 7), através de uma pergunta aberta. As respostas foram categorizadas em 4 grupos (*zero horas*; *até 1h*; *de 1h a 2h*; *mais de 2h*), caracterizando-se a amostra da seguinte forma (Quadro 6).

Quadro 6.
Horas semanais de estudo para História.

Horas semanais de estudo	Zero horas		Até 1h		De 1h-2h		Mais de 2h	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
	11	10,9	48	47,5	31	30,7	11	10,9

Os dados relativos à atividade de estudo incidiram também sobre a ajuda dos pais na realização do TPC.

Quadro 7.
Ajuda dos progenitores na realização do TPC de História

Ajuda dos progenitores no TPC de História	Sim		Não	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
	34	33,7	67	66,3

Pelo Quadro 7, verificamos que apenas 33,7% dos alunos ($N = 34$) afirmam que os pais os ajudam a realizar o TPC de História.

A FDPA contemplou ainda duas variáveis motivacionais referentes à disciplina de História.

Foi medida a perceção de autoeficácia do aluno na disciplina de História. A resposta à questão *Relativamente à disciplina de História, considero-me um/a aluno/a* foi dada de acordo com uma escala de tipo *Likert* com 4 pontos (1 = *Fraco*; 2 = *Médio*; 3 = *Bom*; 4 = *Muito Bom*). Apresentamos a estatística descritiva no Capítulo 2 do Estudo Empírico.

A perceção de instrumentalidade de História foi medida por 5 itens: (1) *O que aprendo nesta disciplina vai ajudar-me no futuro*; (2) *O que estou a aprender parece-me importante*; (3) *Aplico o que aprendo no meu dia-a-dia*; (4) *O que aprendo nesta disciplina ajuda-me noutras disciplinas*; (5) *A informação adquirida nesta disciplina é útil noutros contextos (família, amigos, etc.)* (Núñez, Rosário, Vallejo & González-Pienda, 2013). As respostas foram dadas segundo uma escala de tipo *Likert* com 5 pontos (1 = *Nunca*; 2 = *Poucas vezes*; 3 = *Algumas vezes*; 4 = *Muitas vezes*; 5 = *Sempre*). Calculámos o somatório dos 5 itens, assim como o coeficiente de consistência interna (*alpha* de Cronbach) da escala de perceção de instrumentalidade de História (Quadro 8).

Quadro 8.

Consistência interna da escala de percepção de instrumentalidade de História.

Escala	N itens	Alpha de Cronbach
Percepção de instrumentalidade	5	.744

Pela análise do Quadro 8, concluímos que os itens da escala possuem um valor de consistência interna adequado. Apresentamos a estatística descritiva da variável Percepção de Instrumentalidade de História no Capítulo 2 do Estudo Empírico.

Através do *Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem* (IPAA), de Rosário, Lourenço e colaboradores (2010), medimos o comportamento autorregulado dos alunos em História ($M = 32,33$; $DP = 6,78$; Mín. – Máx. = 17 - 44). Tal como referido anteriormente (Ponto 5.1., Capítulo 1, do Enquadramento Teórico), o IPAA avalia os processos de autorregulação da aprendizagem nas três fases do ciclo autorregulatório segundo o modelo PLEA de Rosário (2002c, 2004), sendo constituído por nove itens (itens 1, 3 e 7 relativos à fase da planificação; itens 2, 6 e 9 relativos à fase da execução; e itens 4, 5 e 8 relativos à fase da avaliação). Realizámos ligeiras adaptações nas frases explicativas que acompanham os itens 1, 8 e 9: a frase do item 1 foi alterada para melhor se coadunar com a disciplina de História, dando-se como exemplo “um TPC sobre a 1.ª Guerra Mundial”; as frases do item 8 (“...se quero ter um nível 4 e recebo um Suficiente de 55%...”) e do item 9 (“...da TV, do telemóvel...”) foram modificadas para melhor se harmonizarem com a realidade dos alunos da amostra. Os itens de que consta o IPAA são apresentados segundo uma escala de tipo *Likert* com 5 pontos (1 = *Nunca*; 2 = *Poucas vezes*; 3 = *Algumas vezes*; 4 = *Muitas vezes*; 5 = *Sempre*). Para a posterior análise destes dados, agrupámos os itens do IPAA segundo as três fases do ciclo autorregulatório e calculámos a média dos 3 itens correspondentes a cada fase e o somatório dos 9 itens (escala total). Calculámos, igualmente, o coeficiente de consistência interna (*alpha* de Cronbach) da escala de autorregulação da aprendizagem em História (Quadro 9).

Quadro 9.

Consistência interna da escala de autorregulação da aprendizagem.

Dimensões	N itens	Alpha de Cronbach
Fase da planificação	3	.661
Fase da execução	3	.697
Fase da avaliação	3	.664
Total	9	.857

A partir do Quadro 9, concluímos que os itens da escala possuem um valor de consistência interna satisfatório. Apresentamos de forma detalhada a estatística descritiva desta variável no Capítulo 2 do Estudo Empírico.

No que diz respeito ao rendimento académico, recorreremos à classificação de final de 2.º período em História. A avaliação de final de período letivo contempla a classificação de duas fichas de avaliação (com o valor de 70% da nota final), assim como a denominada *nota de aula*, que é, essencialmente, a avaliação do domínio das atitudes e dos valores (com o valor de 30% da nota final). Optámos pela utilização da classificação escolar em percentagem, em detrimento dos valores de 1 a 5 que constam da pauta de avaliação de final de período letivo. Justificamos esta opção pela maior riqueza de informação passível de retirarmos da classificação apresentada em percentagem relativamente à segunda opção. Assim, o rendimento académico da amostra na disciplina de História é apresentado no Quadro 10.

Quadro 10.

Classificação final no 2.º período letivo em História.

Classificação de 2.º período	N	M	DP	Mínimo - Máximo
	101	60,8	16.96	26,83 – 96,3

Pelo Quadro 10, constatamos que o rendimento académico é moderado ($M = 60,8$; $DP = 16.96$) e que apresenta uma grande disparidade entre a classificação mínima e a máxima (26,83 - 96,3). Com o objetivo de melhor caracterizarmos a amostra, categorizámos o rendimento académico em 4 grupos: baixo rendimento (0% - 49,9%); médio rendimento (50% - 69,9%); alto rendimento (70% - 89,9%); muito alto rendimento (90% - 100%) (Quadro 11 e Figura 6).

Quadro 11.

Rendimento académico em História no final do 2.º período, por categorias.

Categorias	Rendimento académico no 2.º período	
	N	%
Baixo rendimento (0%-49,9%)	28	27,7
Médio rendimento (50%-69,9%)	44	43,6
Alto rendimento (70%-89,9%)	22	21,8
Muito alto rendimento (90%-100%)	7	6,9

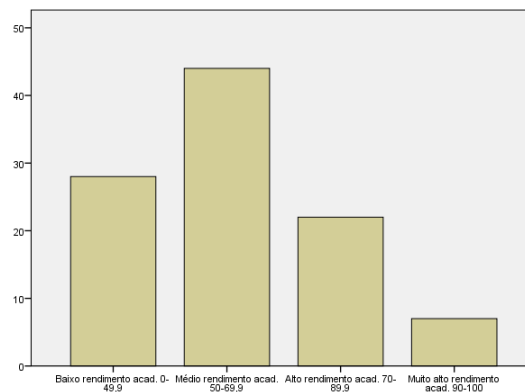


Figura 6. Análise gráfica do rendimento académico em História no final do 2.º período, por categorias.

Pela análise do Quadro 11 e da Figura 6, constatamos que 43,6% dos alunos da amostra ($N = 44$) têm um rendimento académico médio em História, seguidos dos que apresentam um baixo rendimento ($N = 28$; 27,7%). Por fim, seguem-se os que possuem um rendimento académico alto ($N = 22$; 21,8%) e muito alto ($N = 7$; 6,9%), os quais, somados ($N = 29$; 28,7%), constituem um grupo semelhante ao dos alunos de baixo rendimento ($N = 28$; 27,7%).

4. Procedimentos

4.1. Procedimentos de recolha de dados

No âmbito da recolha de dados, obtivemos a autorização do diretor executivo da escola selecionada, bem como o consentimento dos alunos alvo do estudo e dos respetivos encarregados de educação. Uniformizámos as sessões de administração dos instrumentos de recolha de dados em todos os grupos-turma

e assegurámos aos alunos a confidencialidade das informações prestadas e a sua utilização apenas para fins de investigação.

Procedemos à recolha de dados no final do 2.º Período, na semana seguinte à realização do último teste de avaliação, através de um questionário aplicado aos alunos do 9.º ano de cinco turmas inteiras ($N = 101$). O referido instrumento foi aplicado coletivamente durante as aulas de Formação Cívica, em tempo cedido pelos respetivos professores, tendo sido antecedido por uma breve explicação do contexto de estudo em que se insere, assim como da leitura em voz alta das instruções de preenchimento. A sua aplicação durou cerca de 30 minutos. No que respeita ao rendimento académico em História, os dados foram recolhidos também no final de 2.º período, junto dos professores titulares dessa disciplina.

4.2. Procedimentos de análise

Utilizámos o programa estatístico *SPSS 20.0 for Windows* para fazer o tratamento dos dados do questionário aplicado e do rendimento académico. Calculámos coeficientes de consistência interna (*alpha* de Cronbach), testes *t-student* para amostras independentes, análises de variância com um factor (ANOVA) e correlações de Pearson e de Spearman. Para analisar a normalidade da amostra e a homogeneidade das variâncias, tivemos em consideração os resultados dos testes de Kolmogorov-Smirnov e de Levene, respetivamente.

CAPÍTULO 2 – Resultados

1. Apresentação, análise e discussão dos resultados do questionário

1.1. Análise descritiva

Os resultados do questionário foram alvo de uma análise descritiva, dela constando a análise das seguintes variáveis, de acordo com as questões de investigação previamente formuladas: a autorregulação da aprendizagem, quer a escala total, quer as três fases do processo autorregulatório; a perceção de autoeficácia em História; e a perceção de instrumentalidade de História.

1.1.1. Autorregulação da Aprendizagem

Pela análise realizada é possível respondermos às seguintes questões de investigação relativas ao objetivo I:

- (1) Como é que se caracteriza o comportamento autorregulatório dos alunos na sua globalidade?
- (2) Como é que se caracteriza o comportamento autorregulatório dos alunos nas três fases segundo o modelo PLEA (planificação / execução / avaliação)?

Os itens da escala de autorregulação da aprendizagem foram sujeitos a análise de valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo (Quadro 12).

Quadro 12.

Estatística descritiva da escala de autorregulação da aprendizagem.

Itens da escala	M	DP	Mínimo - Máximo
1. Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para o completar.	3,48	1,09	1 - 5
2. Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos.	3,53	1,09	1 - 5
3. Gosto de compreender o significado das matérias que estou a aprender.	3,96	1,07	1 - 5
4. Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar.	3,92	1,06	1 - 5
5. Guardo e analiso as correções dos trabalhos/testes, para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar.	3,54	1,24	1 - 5
6. Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro penso por que é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo.	3,07	1,15	1 - 5
7. Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas.	3,33	0,83	1 - 5
8. Comparo as notas que tiro com os meus objetivos para a disciplina de História.	3,74	1,04	1 - 5
9. Procuo um sítio calmo e onde esteja concentrado para poder estudar.	3,75	1,30	1 - 5
Escala total	32,33	6,78	17 - 44

Os valores médios dos itens variam entre 3,07 e 3,96, considerando-se os mesmos acima da média de 2,5. O item 6 é aquele que apresenta média mais baixa, o que poderá indicar uma maior dificuldade de os alunos cumprirem um horário de estudo ou a ausência de horário de estudo. Pode, ainda, indicar que os alunos não só não cumprem ou não têm um horário de estudo, como não refletem sobre esse facto. O item 3 é aquele que apresenta média mais alta, o que poderá revelar que os alunos têm preferência por uma abordagem à aprendizagem do tipo profunda, em detrimento de uma abordagem do tipo superficial. Dados de que dispomos de um subestudo que realizámos, mas que por motivos de parcimónia não apresentamos, ajudam-nos a explicar estes resultados. Efetivamente, alguns alunos referem preferir compreender os conteúdos de História em detrimento da memorização: à pergunta *O que menos gostas na disciplina de História?* responderam “Não gosto do facto de ter que decorar” e “[não gosto de] matérias que temos que decorar e não entender”.

Sendo os resultados de cada item e da escala total superiores à média (2,5 e 30,5, respetivamente), podemos concluir que, em geral, os alunos fazem uma apreciação positiva do seu comportamento autorregulatório em História.

Os itens da escala de autorregulação da aprendizagem foram, igualmente, analisados segundo as três fases do modelo PLEA (Quadro 13).

Quadro 13.

Estatística descritiva da escala de autorregulação da aprendizagem por fases, de acordo com o modelo PLEA de Rosário.

Categorias	M	DP	Mínimo - Máximo
Fase da Planificação (somatório dos itens 1, 3, 7)	10,76	2,32	4 – 15
Fase da Execução (somatório dos itens 2, 6, 9)	10,36	2,80	3 – 15
Fase da Avaliação (somatório dos itens 4, 5, 8)	11,21	2,58	5 - 15

A partir do Quadro 13, constatamos que a fase da Execução apresenta a média mais baixa (10,36), seguida da fase da Planificação (10,76) e, por fim, da fase da Avaliação, com a média mais alta (11,21), o que poderá indicar que os alunos têm um comportamento autorregulado mais elevado nesta última fase. Assim, possivelmente, os alunos valorizam mais a análise da relação entre o produto da sua aprendizagem e a meta estabelecida para si próprio, podendo ou não implementar estratégias para diminuir as discrepâncias verificadas entre o produto e a meta (Rosário, 2002c). A diferença detetada na fase da Avaliação poderá estar relacionada com o facto de, atualmente, a Escola valorizar a análise dos critérios de avaliação com os alunos e de promover a sua autoavaliação, quer oralmente, quer por escrito. Por exemplo, incentiva a autoavaliação após a resolução de uma ficha de avaliação, durante e depois da realização de um trabalho de grupo (incentivando, igualmente, a heteroavaliação), assim como no final de cada período letivo, em cada disciplina e área curricular não disciplinar. O facto de os alunos estarem mais conscientes dos critérios avaliativos e de serem incentivados a refletir sobre o seu desempenho e rendimento académico poderá levá-los a desenvolver um comportamento autorregulatório mais elevado na fase da Avaliação.

No entanto, como verificámos, nas duas primeiras fases do modelo PLEA os resultados apontam para um comportamento autorregulatório menos elevado, o

que poderá estar relacionado com o facto de os alunos não investirem tanto na preparação e na execução das tarefas escolares. Decorrente da nossa experiência como docentes, constatámos que, por vezes, os alunos elaboram reflexões assertivas sobre a sua prática escolar, mas, posteriormente, essa reflexão não tem consequências positivas na alteração do seu comportamento autorregulatório (e.g., o aluno não revela um esforço acrescido de concentração em contexto de sala de aula, a fim de ignorar focos distratores; não tem o cuidado de ter o caderno diário atualizado e organizado; não procura obter informação variada sobre a temática em estudo; não adere a atividades extracurriculares de frequência livre, dinamizadas pelos professores, para reforçar as suas aprendizagens). Constatámos, igualmente, que, mesmo quando o aluno relata ter estudado afincadamente tendo em vista a realização de uma tarefa de aprendizagem (e.g., uma ficha de avaliação), não revela ter desenvolvido um elevado esforço durante a sua execução, nem ter investido sistematicamente na automonitorização (e.g., deixa *em branco* questões por não ter detetado a sua existência; não lê as questões até ao fim, julgando depreender o que lhe é solicitado; não relê as respostas que dá, apresentando textos pouco organizados e, às vezes, com palavras ou frases incompletas). Portanto, quer os resultados do Estudo Empírico, quer a observação em contexto de sala de aula, concorrem para a dedução de que os alunos tendem a demonstrar um comportamento autorregulatório menos consistente durante as fases da Planificação e da Execução, em comparação com o apresentado na fase da Avaliação.

1.1.2. Perceção de autoeficácia em História

Pela análise realizada é possível respondermos à seguinte questão de investigação referente ao objetivo II: (8) Como se caracteriza a perceção de autoeficácia em História?

Para caracterizar a perceção de autoeficácia em História recorreremos à análise de frequências (Quadro 14).

Quadro 14.

Análise descritiva da percepção de autoeficácia em História.

Relativamente à disciplina de História, considero-me um/a aluno/a:	N	%
Fraco	14	13,9
Médio	47	46,5
Bom	27	26,7
Muito bom	13	12,9

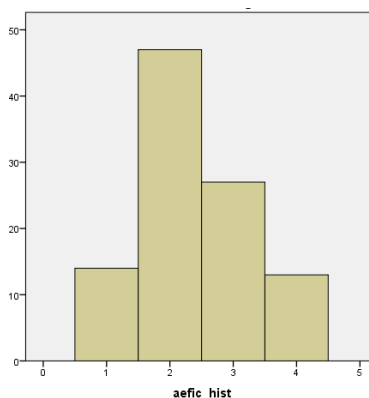


Figura 7. Análise gráfica da percepção de autoeficácia em História.

Pela análise do Quadro 14 e da Figura 7, verificamos que 46,5% dos alunos da amostra ($N = 47$) reportam ter uma percepção de autoeficácia em História de nível médio, seguidos dos que referem ter uma percepção de nível bom ($N = 27$; 26,7%), depois, dos que relatam ter uma percepção de nível fraco ($N = 14$; 13,9%) e, por fim, dos que referem ter uma percepção de nível muito bom ($N = 13$; 12,9%). Assim, 60,4% da amostra ($N = 61$) afirma ter uma percepção média e baixa da sua eficácia pessoal em História, sendo menor o número de alunos que reporta ter uma percepção de autoeficácia boa e muito boa ($N = 40$; 39,6%). No entanto, verificamos, igualmente, que a maioria dos alunos se considera um aluno médio ou bom naquele domínio do conhecimento ($N = 74$; 73,2%), pelo que podemos fazer uma apreciação positiva da autoeficácia percebida relatada pelos alunos da amostra.

Os dados obtidos no subestudo que realizámos (e que, como atrás referimos, não desenvolvemos nesta dissertação por motivos de parcimónia) sugerem que os alunos apresentam, em geral, uma percepção bastante positiva da sua autoeficácia em História, registando-se apenas 4 discentes (num universo de 31) que avaliaram de nível baixo a sua capacidade como alunos neste domínio. Quando confrontados com a necessidade de avaliarem a sua capacidade para

realizar uma tarefa específica, solicitada em contexto de aula (i.e., esquematização do conteúdo de um texto histórico), todos os alunos deste subestudo consideraram ter uma capacidade de nível bom ($N = 20$) e muito bom ($N = 11$), não havendo quem se tivesse julgado incapaz de realizar a tarefa proposta.

Em suma, a análise descritiva desta variável permite-nos afirmar que a maioria dos alunos ($N = 74$, 73,2%) avaliou de médio e bom o conjunto das “suas capacidades para exercer controlo sobre o seu próprio nível de funcionamento [cognitivo] e sobre os eventos que afetam a sua vida” (Bandura, 1991, p. 257) no contexto de História. Este resultado é robustecido pelos dados do referido subestudo, que indicam que os alunos relatam ter uma elevada perceção da eficácia pessoal no domínio em questão.

1.1.3. Perceção de instrumentalidade de História

Pela análise realizada é possível respondermos à seguinte questão de investigação relativa ao objetivo II: (10) Como se caracteriza a perceção de instrumentalidade no domínio da História?

Os itens foram sujeitos a análise de valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo (Quadro 15).

Quadro 15.

Estatística descritiva da escala de perceção de instrumentalidade de História.

Itens da escala	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo - Máximo
1. O que aprendo nesta disciplina vai ajudar-me no futuro	3,55	0,99	1 – 5
2. O que estou a aprender parece-me importante	4,06	0,80	1 – 5
3. Aplico o que aprendo no meu dia-a-dia	3,10	0,99	1 – 5
4. O que aprendo nesta disciplina ajuda-me noutras disciplinas	3,06	0,85	1 – 5
5. A informação adquirida nesta disciplina é útil noutros contextos (família, amigos, etc.)	3,39	0,89	1 – 5
Escala total	17,16	3,19	9 – 24

Da análise descritiva da variável Perceção de Instrumentalidade de História, concluímos que os valores médios dos itens variam entre 3,06 e 4,06, considerando os mesmos acima da média (2,5).

O item 4 é o que apresenta média mais baixa (3,06) e, depois dele, o item 3 (3,10), o que poderá revelar uma valorização moderada da utilidade da disciplina de História noutros contextos curriculares e no quotidiano do aluno, apesar dos valores destes itens estarem acima da média. O item 2 é aquele que apresenta média mais alta (4,06), seguido do item 1 (3,55), o que poderá indicar uma elevada valorização dessa disciplina, não só para o presente do aluno, como para o seu futuro. Efetivamente, com base no subestudo que realizámos, alguns alunos realçam a importância dos conhecimentos adquiridos em História (“...fico com o conhecimento do que existia antigamente”; “...ficamos a conhecer a história do nosso país e do mundo”; “...é sempre bom saber o que aconteceu no mundo antes de nós nascermos”) e a sua utilidade para o futuro (“...acho útil porque podemos precisar dos conhecimentos que nos são fornecidos”; “...porque falamos de coisas passadas que nos podem ser úteis”; “...[é útil] para não cometermos os mesmos erros do passado”). Os resultados do item 5 (3,39) apontam para uma conceção moderadamente elevada da utilidade de História, devido aos alunos crerem ser possível mobilizarem os conhecimentos aí veiculados noutros contextos (família, amigos...).

Sendo os resultados de cada item e da escala total (17,16) superiores à média (média de 2,5 e 16,5, respetivamente), podemos concluir que os alunos têm perceções positivas e relativamente elevadas do valor de utilidade da aprendizagem de História.

1.2. Análise inferencial

1.2.1. Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função de variáveis pessoais, familiares, académicas e motivacionais

Os resultados do inquérito foram sujeitos a uma análise inferencial, com o fim de darmos resposta às seguintes questões de investigação relativas ao objetivo I:

- (3) Qual a relação entre o género e o comportamento autorregulatório dos alunos (quer a nível global, quer em cada uma das três fases autorregulatórias)?
- (4) Qual a relação entre a habilitação académica dos progenitores e o comportamento autorregulatório dos alunos?
- (5) Qual a relação entre a ajuda dos progenitores na realização do TPC e o comportamento autorregulatório dos alunos?
- (6) Qual a relação entre a realização do TPC e o comportamento autorregulatório dos alunos?
- (7) Qual a relação entre o tempo de estudo e o comportamento autorregulatório dos alunos?

Relativamente ao objetivo II, pela análise realizada pretendemos dar resposta às seguintes questões de investigação:

- (9) Qual a relação entre a perceção de autoeficácia e o comportamento autorregulatório?
- (11) Qual a relação entre a perceção de instrumentalidade e o comportamento autorregulatório?

1.2.1.1. Género e autorregulação da aprendizagem

Antes de efetuarmos os testes estatísticos, procedemos à análise da normalidade através do teste de Kolmogorov - Smirnov, sendo que os resultados apontaram para a normalidade da amostra do género masculino, não se verificando o mesmo no respeitante ao género feminino. No entanto, segundo Laureano (2011), pela aplicação do teorema do limite central, podemos afirmar que a distribuição da amostra do género feminino é aproximadamente normal, uma vez que o seu tamanho é superior a 30 (N género feminino = 67). Para analisar a diferença entre o género masculino e o feminino relativamente ao comportamento autorregulado relatado, quer na escala total, quer nas três fases do processo autorregulatório, procedemos ao teste t para amostras independentes.

Quadro 16.

Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função do género.

Autorregulação da aprendizagem	Masculino		Feminino		t(99)
	M	DP	M	DP	
Fase da Planificação	3,26	0,81	3,75	0,70	-3,115**
Fase da Execução	2,98	0,80	3,71	0,91	-3,984**
Fase da Avaliação	3,31	0,73	3,95	0,85	-3,733**
Total	28,62	5,61	34,21	6,57	-4,238**

Nota: ** $p < .01$

Da análise dos resultados (Quadro 16), concluímos que existem diferenças significativas entre o género masculino e o feminino no que respeita ao comportamento autorregulado reportado [$t(99) = -4,238, p = .000$]. Também verificámos diferenças significativas em cada uma das fases: na fase da Planificação, $t(99) = -3,115, p = .002$; na fase de Execução, $t(99) = -3,984, p = .000$; e na fase de Avaliação, $t(99) = -3,733, p = .000$. A comparação das médias dos dois géneros permite-nos afirmar que as raparigas referem ter um comportamento autorregulado mais elevado do que o relatado pelos rapazes, quer em cada uma das fases da autorregulação da aprendizagem, quer na escala total, pelo que concluímos que se confirma a hipótese **H1**.

A literatura sobre autorregulação da aprendizagem aponta para diferenças no comportamento autorregulado de acordo com o género, associando ao género feminino um padrão autorregulatório mais proficiente comparativamente ao apresentado pelo género masculino. Portanto, os resultados obtidos vão de encontro ao evidenciado noutras investigações.

A partir de um estudo baseado nos resultados da aplicação do IPAA e na análise do rendimento académico nos domínios de Língua Portuguesa e Matemática nos 2.º e 3.º ciclos, Rosário, Soares e colaboradores (2004) constataram aquela tendência na amostra que analisaram, tendo referido que as raparigas reportam um nível mais elevado de autorregulação de aprendizagem nas três fases do processo autorregulatório segundo o modelo cíclico de Zimmerman.

Os mesmos resultados registaram outros investigadores. Por exemplo, Zimmerman e Martinez-Pons (1990), num estudo sobre estratégias de

autorregulação da aprendizagem e percepções de autoeficácia académica, verificaram que as raparigas relataram utilizar um maior número de estratégias autorregulatórias do que os rapazes (e.g., estratégias de estabelecimento de metas, de planificação e de estruturação do ambiente de trabalho). J. Xu e Corno (2006), num estudo que desenvolveram, referiram que as raparigas reportaram o uso mais frequente de estratégias de gestão do tempo, automotivação durante a realização das tarefas de aprendizagem e controlo de potenciais emoções interferentes, relativamente aos rapazes. Ablard e Lipschultz (1998) referiram que as raparigas relataram o uso mais frequente de estratégias que envolviam regulação pessoal e otimização do contexto. Teixeira (2004), na investigação que levou a cabo sobre estratégias de autorregulação de aprendizagem no domínio da História no 2.º ciclo, constatou, igualmente, que as raparigas apresentaram um comportamento mais autorregulado neste domínio do que os rapazes. Castro (2007) também identifica a mesma diferença de género num trabalho que realizou com alunos do 3.º ciclo, centrado nos processos autorregulatórios, na percepção de autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem e na percepção de instrumentalidade da autorregulação da aprendizagem e sua relação com o rendimento académico a Língua Portuguesa e Matemática. R. Silva (2004) concluiu que as raparigas apresentaram, igualmente, um comportamento mais autorregulado, num estudo com alunos dos 2.º e 3.º ciclos sobre a realização do TPC no domínio de Inglês, bem como constataram, entre outros autores (e.g., Cunha, 2002; L. Fernandes, 2009; Pereira, 2007), Rosário e colaboradores (2000), num estudo com alunos do Ensino Secundário. Sintetizando, os resultados da nossa investigação vêm reforçar as conclusões destes estudos.

1.2.1.2. Habilitações académicas dos progenitores e autorregulação da aprendizagem

Para analisar as diferenças na autorregulação da aprendizagem (na escala total e nas três fases) em função das habilitações dos progenitores recorreremos ao teste ANOVA.

Quadro 17.

Diferenças na autorregulação da aprendizagem (escala total) em função da habilitação dos progenitores.

Habilitação dos progenitores	Autorregulação da Aprendizagem					
	Pai			Mãe		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i> _(4, 96)	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i> _(4, 96)
Até 4.º ano	32,95	6,37		32,60	6,33	
Até 6.º ano	31,43	6,31		32,36	6,78	
Até 9.º ano	34,00	7,71	1,081 ¹	32,00	3,42	0,146 ²
Até 12.º ano	30,20	8,03		31,55	7,82	
Ensino superior	36,67	5,51		33,44	8,50	

Nota: ¹*p* = .370; ²*p* = .965

Pelo Quadro 17, constatamos não haver diferenças estatisticamente significativas na escala total da autorregulação da aprendizagem em função das habilitações dos pais ($F_{(4,96)} = 1,081$, $p = .370$) e das mães ($F_{(4,96)} = 0,146$, $p = .965$).

Relativamente à análise das diferenças na autorregulação da aprendizagem referida pelos alunos nas três fases do processo autorregulatório em função da habilitação dos progenitores, apresentamos os dados nos Quadros 18, 19 e 20.

Quadro 18.

Diferenças na autorregulação da aprendizagem na fase da Planificação em função da habilitação dos progenitores.

Habilitação dos progenitores	Fase da Planificação					
	Pai			Mãe		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i> _(4, 96)	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i> _(4, 96)
Até 4.º ano	3,59	0,72		3,69	0,72	
Até 6.º ano	3,59	0,78		3,53	0,71	
Até 9.º ano	3,63	0,77	1,221 ¹	3,81	0,63	1,203 ²
Até 12.º ano	3,38	0,89		3,35	0,88	
Ensino superior	4,44	0,69		3,89	0,94	

Nota: ¹*p* = .307; ²*p* = .314

Quadro 19.

Diferenças na autorregulação da aprendizagem na fase da Execução em função da habilitação dos progenitores.

Habilitação dos progenitores	Fase da Execução					
	Pai			Mãe		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	$F_{(4, 96)}$	<i>M</i>	<i>DP</i>	$F_{(4, 96)}$
Até 4.º ano	3,61	0,89		3,46	0,95	
Até 6.º ano	3,32	0,84		3,53	0,84	
Até 9.º ano	3,64	1,04	1,009 ¹	3,29	0,59	0,105 ²
Até 12.º ano	3,14	1,18		3,45	1,06	
Ensino superior	3,67	0,58		3,41	1,27	

Nota: ¹ $p = .407$; ² $p = .981$

Quadro 20.

Diferenças na autorregulação da aprendizagem na fase da Avaliação em função da habilitação dos progenitores.

Habilitação dos progenitores	Fase da Avaliação					
	Pai			Mãe		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	$F_{(4, 96)}$	<i>M</i>	<i>DP</i>	$F_{(4, 96)}$
Até 4.º ano	3,80	0,85		3,73	0,81	
Até 6.º ano	3,57	0,84		3,74	0,92	
Até 9.º ano	4,06	0,86	1,025 ¹	3,57	0,37	0,101 ²
Até 12.º ano	3,58	0,93		3,74	0,96	
Ensino superior	4,11	0,84		3,85	0,96	

Nota: ¹ $p = .398$; ² $p = .982$

Tal como constatámos em relação à escala total (Quadro 17), pelos Quadros 18, 19 e 20 verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas em cada uma das fases do processo autorregulatório, no que respeita às habilitações académicas dos pais [na fase da Planificação ($F_{(4,96)} = 1,221$, $p = .307$); na fase da Execução ($F_{(4,96)} = 1,009$, $p = .407$); e na fase da Avaliação ($F_{(4,96)} = 1,025$, $p = .398$)] e às habilitações académicas das mães [na fase da Planificação ($F_{(4,96)} = 1,203$, $p = .314$); na fase da Execução ($F_{(4,96)} = 0,105$, $p = .981$); e na fase da Avaliação ($F_{(4,96)} = 0,101$, $p = .982$)].

A literatura por nós pesquisada focada nas duas variáveis em questão deteta uma relação positiva e significativa entre as habilitações académicas dos pais e mães dos alunos e o comportamento autorregulado evidenciado por estes últimos (Castro, 2007; Pereira, 2007; Teixeira, 2004).

No entanto, estudos que associam o apoio familiar à gestão de estratégias de realização de TPC (J. Xu & Corno, 2003; J. Xu, 2004) constataram que as habilitações académicas daqueles que dão ajuda nos TPC podem não estar relacionadas com o uso de diversas estratégias autorregulatórias por parte dos alunos, na medida em que os progenitores têm a possibilidade de apoiar os seus filhos independentemente do seu nível de instrução (e.g., reduzindo os focos distratores enquanto os filhos realizam o TPC, estabelecendo rotinas de estudo, valorizando o trabalho escolar, ajudando-os a gerir adequadamente o tempo e a estabelecer metas proximais e distais).

Os resultados da presente investigação estão mais de acordo com estas últimas evidências, uma vez que a hipótese por nós formulada (**H2**) não foi confirmada. Os resultados que obtivemos apontaram os alunos com progenitores possuidores de habilitações académicas de ensino superior como aqueles que, em média, reportaram um comportamento autorregulado superior aos restantes alunos. No entanto, as diferenças encontradas não se revelaram estatisticamente significativas na escala total e nas três fases da autorregulação da aprendizagem em função das habilitações académicas. Efetivamente, nesta amostra, as habilitações académicas dos pais não parecem exercer influência no comportamento autorregulatório dos filhos.

Assim, tendo em conta o comportamento autorregulatório evidenciado pelos alunos (cf. Ponto 1.1.1. do presente Capítulo), conjecturamos que os progenitores da amostra, independentemente das suas habilitações académicas, podem estar a influenciar positivamente a autorregulação da aprendizagem reportada pelos filhos. Isto é, apesar da esmagadora maioria ter frequentado a escola apenas até ao 9.º ano de escolaridade (N pais = 83, 82,2%; N mães = 70, 69,3%), os progenitores podem ter contribuído para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem dos seus educandos, por exemplo, ao nível da organização do seu ambiente de trabalho ou das suas expectativas de futuro (provavelmente mais elevadas, para fazer face a um período de crise económico-financeira como o que vivemos atualmente) ou, ainda, estabelecendo rotinas de estudo e valorizando as tarefas escolares.

Pomos, igualmente, a hipótese de outras variáveis terem tido um impacto positivo na apresentação de um comportamento autorregulado por parte dos alunos da amostra analisada, quer variáveis inseridas neste estudo (e.g., frequência de realização do TPC), quer variáveis não contempladas (e.g., estabelecimento de metas de aprendizagem).

1.2.1.3. Ajuda dos progenitores na realização do TPC e autorregulação da aprendizagem

Pela análise da normalidade através do teste de Kolmogorov – Smirnov e pelo teorema do limite central, podemos concluir que se cumpre o requisito da normalidade. Para analisar as diferenças na autorregulação da aprendizagem em função da ajuda dos progenitores na realização do TPC de História fizemos um teste t para amostras independentes.

Quadro 21.

Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função da ajuda dos progenitores no TPC.

Autorregulação da aprendizagem	Ajuda dos progenitores no TPC de História				t(99)
	Não		Sim		
	M	DP	M	DP	
Fase da Planificação	3,53	0,81	3,71	0,69	-1,097
Fase da Execução	3,36	0,91	3,66	0,98	-1,497
Fase da Avaliação	3,60	0,88	4,00	0,77	-2,240*
Total	31,43	6,84	34,09	6,38	-1,885

Nota: * $p < .05$

Tendo em conta a análise efetuada (Quadro 21), constatamos que há diferenças estatisticamente significativas apenas na fase da Avaliação em função da ajuda dos progenitores no TPC de História. Assim, os resultados indicam que os alunos que afirmam ter ajuda na realização do TPC referem adotar um comportamento autorregulatório mais elevado nessa fase ($M = 4,00$; $DP = 0,77$). Não encontramos diferenças significativas ao nível da escala total ($M = 34,09$; $DP = 6,38$), nem nas fases da Planificação ($M = 3,71$; $DP = 0,69$) e da Execução ($M = 3,66$; $DP = 0,98$), pelo que consideramos que a hipótese **H3** foi apenas parcialmente confirmada.

J. Xu e Corno (2006), num estudo em que analisaram a relação entre género, apoio da família e gestão do TPC em alunos de um meio rural dos EUA, referem que o envolvimento da família tem uma elevada relevância para o desenvolvimento de estratégias de gestão do TPC pelos alunos, nomeadamente, estratégias de estabelecimento de um ambiente de trabalho apropriado, gestão do tempo e controlo da atenção, da motivação e de eventuais emoções interferentes. Os resultados desse estudo sugerem que os alunos que recebem mais ajuda da família relatam usar com mais frequência aquele tipo de estratégias de gestão do TPC do que os alunos que não têm apoio familiar. Estas investigadoras chegaram a resultados semelhantes num estudo com alunos de meio urbano (J. Xu & Corno, 2003). Teixeira (2004) refere resultados análogos num estudo centrado nas estratégias de autorregulação de aprendizagem no domínio da História em meio rural.

Outras investigações (e.g., Hoover-Dempsey et al., 2001; Schunk & Zimmerman, 1997; M. Xu, 2008; Zimmerman, 2000a) relacionam positivamente o envolvimento parental e o uso de competências autorregulatórias e, algumas delas (e.g., M. Xu, 2008) sugerem que a escola deve promover esse envolvimento, ajudando os pais a incrementar a autorregulação da aprendizagem dos seus educandos.

Os resultados do presente estudo apontam para o facto de, em geral, o envolvimento parental na realização do TPC não ter impacto significativo no comportamento autorregulatório relatado pelos educandos. A exceção encontra-se na fase de Avaliação do processo de autorregulação, em que se detetaram diferenças significativas, o que poderá estar relacionado com a importância que os pais possivelmente dão (ou que os alunos percecionam como tal) à reflexão sobre a alteração ou manutenção de determinados comportamentos após terem conhecimento da avaliação formal de um TPC ou de um teste ou, ainda, no final do período letivo. Portanto, essa relação positiva e significativa entre a ajuda dos progenitores que os alunos relatam ter durante a resolução do TPC de História e a apresentação de um comportamento autorregulatório mais elevado na fase da Avaliação poderá refletir práticas

parentais mais centradas nos resultados e menos focadas na planificação e monitorização das atividades escolares dos educandos.

1.2.1.4. Realização do TPC de História e autorregulação da aprendizagem

Para analisar as diferenças na autorregulação da aprendizagem (na escala total e nas três fases) em função da realização do TPC recorreremos ao teste ANOVA.

Quadro 22.

Diferenças na autorregulação da aprendizagem (escala total) em função da realização do TPC.

Autorregulação da aprendizagem	Realização do TPC de História						F(2,98)
	Algumas vezes (N = 5)		Frequentemente (N = 24)		Sempre (N = 72)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
	24,80	5,76	29,33	6,32	33,85	6,36	8,294**

Nota: ** p < .001

No que respeita à autorregulação da aprendizagem (escala total), os resultados obtidos (Quadro 22) demonstram que há diferenças estatisticamente significativas em função da realização do TPC de História ($F_{(2,98)} = 8,294$, $p = .000$). Os testes Post Hoc de Scheffé indicam que os alunos que referem fazer sempre o TPC ($M = 33,85$; $DP = 6,36$) apresentam um comportamento mais autorregulado do que os alunos que dizem fazer o TPC algumas vezes ($M = 24,80$; $DP = 5,76$) e do que aqueles que dizem fazê-lo frequentemente ($M = 29,33$; $DP = 6,32$). Entre os restantes grupos não há diferenças significativas.

Quadro 23.

Diferenças na fase da Planificação em função da realização do TPC.

Fase da Planificação	Realização do TPC de História						F (2,98)
	Algumas vezes (N = 5)		Frequentemente (N = 24)		Sempre (N = 72)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
	2,80	0,45	3,28	0,93	3,75	0,67	6,703**

Nota: ** p < .01

Tendo em conta a fase da Planificação (Quadro 23), os resultados obtidos demonstram que há diferenças estatisticamente significativas em função da

realização do TPC ($F_{(2,98)} = 6,703$, $p = .002$). Os testes Post Hoc de Scheffé revelam que os alunos que mencionam fazer sempre o TPC ($M = 3,75$; $DP = 0,67$) são aqueles que apresentam médias mais elevadas na fase da Planificação, seguidos daqueles que dizem que fazem o TPC frequentemente ($M = 3,28$; $DP = 0,93$) e, por fim, daqueles que dizem fazê-lo algumas vezes ($M = 2,80$; $DP = 0,45$). Portanto, os testes indicam que os alunos que mencionam fazer sempre o TPC apresentam um comportamento mais autorregulado na fase da Planificação relativamente aos outros. Entre os restantes grupos em análise não há diferenças significativas.

Quadro 24.

Diferenças na fase da Execução em função da realização do TPC.

Fase da Execução	Realização do TPC de História						F(2,98)
	Algumas vezes (N = 5)		Frequentemente (N = 24)		Sempre (N = 72)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
	2,47	0,99	3,22	0,78	3,61	0,94	4,955**

Nota: ** $p < .01$

Em relação à fase da Execução (Quadro 24), os resultados obtidos demonstram também que há diferenças estatisticamente significativas em função da realização do TPC de História ($F_{(2,98)} = 4,955$, $p = .009$). Os testes Post Hoc de Scheffé revelam que os alunos que mencionam fazer sempre o TPC ($M = 3,61$; $DP = 0,94$) apresentam um comportamento autorregulado mais elevado nesta fase do processo autorregulatório do que aqueles que referem fazê-lo algumas vezes ($M = 2,47$; $DP = 0,99$). Entre os restantes grupos não se encontram diferenças significativas.

Quadro 25.

Diferenças na fase da Avaliação em função da realização do TPC.

Fase da Avaliação	Realização do TPC de História						F(2,98)
	Algumas vezes (N = 5)		Frequentemente (N = 24)		Sempre (N = 72)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
	3,00	0,82	3,31	0,85	3,93	0,80	7,542**

Nota: ** $p < .01$

No que respeita à fase da Avaliação (Quadro 25), os resultados da análise inferencial demonstram que há, igualmente, diferenças estatisticamente

significativas em função da realização do TPC de História ($F_{(2,98)} = 7,542$, $p = .001$). Os testes Post Hoc de Scheffé indicam que os alunos que dizem fazer sempre o TPC ($M = 3,93$; $DP = 0,80$) apresentam um comportamento autorregulado mais elevado na fase de Avaliação do que os alunos que referem fazer o TPC algumas vezes ($M = 3,00$; $DP = 0,82$) e do que aqueles que mencionam fazê-lo frequentemente ($M = 3,31$; $DP = 0,85$). Entre os restantes grupos não se verificam diferenças significativas.

Em suma, geralmente, só se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que afirmam realizar sempre o TPC de História e os restantes alunos, deduzindo-se a importância da resolução sistemática do TPC no contexto de uma aprendizagem autorregulada, pelo que podemos considerar que se confirma a hipótese **H4**. Os resultados estão de acordo com a literatura consultada.

Ramdass e Zimmerman (2011) referem que o aluno competente, ao longo de todo o percurso escolar, desenvolve gradualmente um comportamento autorregulado quando realiza o TPC, comportamento este que é potenciado pela prática repetida dessa atividade. Em estudos centrados no uso de diversas estratégias autorregulatórias durante a realização do TPC por alunos de meio urbano e rural, J. Xu e Corno (2003, 2006) constatarem o seguinte: os alunos de meio urbano dizem utilizar mais estratégias de gestão do tempo, focalização da atenção e monitorização da motivação; ao passo que os alunos de meio rural, para além de também referirem as duas primeiras estratégias, dizem usar com mais frequência estratégias de estruturação do ambiente de trabalho. Rosário, Mourão, Soares, Chaleta e colaboradores (2005), num estudo focado no domínio de Inglês, concluem que os alunos que apresentam níveis mais pronunciados de autorregulação manifestam atitudes mais positivas e comportamentos mais proficientes em relação ao TPC nesse domínio. R. Silva (2009) sugere que o TPC tem um papel potenciador da autorregulação da aprendizagem no aluno e, conseqüentemente, do seu rendimento académico, sugestão igualmente partilhada por Rosário e colaboradores (2008, 2009, 2011). A importância do TPC na ativação da autorregulação da aprendizagem (e de outras variáveis como, por exemplo, a autoeficácia percebida) e,

indiretamente, no sucesso escolar dos alunos, levam Rosário e colaboradores (2009) a considerarem pertinente que “os diferentes agentes implicados na tarefa educativa deveriam analisar e promover formas de utilizar activa e intencionalmente os TPC com esse propósito” (p. 189).

1.2.1.5. Tempo de estudo e autorregulação da aprendizagem

Recorremos a um teste ANOVA para analisar as diferenças na autorregulação da aprendizagem, na escala total e nas três fases, em função do tempo de estudo que os alunos dizem despender semanalmente para estudar História.

Quadro 26.

Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função do tempo de estudo.

Autorregulação da aprendizagem	Tempo de estudo de História								F(3,97)
	Zero horas (N = 11)		Até 1h (N = 48)		1-2h (N = 31)		Mais de 2h (N = 11)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
	27,55	4,30	30,88	6,58	34,45	6,58	37,45	5,41	6,634**

Nota: ** $p < .001$

Os resultados obtidos ao nível da escala total (Quadro 26) demonstram que há diferenças estatisticamente significativas na autorregulação da aprendizagem em função do tempo de estudo ($F_{(3,97)} = 6,634$, $p = .000$). Os testes Post Hoc de Tukey revelam que os alunos que mencionam estudar entre uma e duas horas ($M = 34,45$; $DP = 6,58$) apresentam uma autorregulação da aprendizagem mais elevada do que os alunos que dizem não estudar / zero horas ($M = 27,55$; $DP = 4,30$). Indicam, igualmente, que os alunos que dizem estudar mais de duas horas ($M = 37,45$; $DP = 5,41$) apresentam um comportamento mais autorregulado do que os alunos que referem não estudar ($M = 27,55$; $DP = 4,30$) e do que aqueles que referem estudar até uma hora ($M = 30,88$; $DP = 6,58$). Entre os restantes grupos não se encontram diferenças significativas.

Quadro 27.

Diferenças na fase da Planificação em função do tempo de estudo.

Fase da Planificação	Tempo de estudo de História								F (3,97)
	Zero horas (N = 11)		Até 1h (N = 48)		1-2h (N = 31)		Mais de 2h (N = 11)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
	3,21	0,75	3,48	0,74	3,71	0,84	4,09	0,42	3,185*

Nota: * $p < .05$

Pelo Quadro 27, verificamos que também há diferenças estatisticamente significativas na fase da Planificação em função do tempo de estudo ($F_{(3,97)} = 3,185$, $p = .027$). Os testes Post Hoc de Tukey revelam que os alunos que mencionam estudar mais de duas horas ($M = 4,09$; $DP = 0,42$) apresentam um comportamento autorregulado mais elevado na fase da Planificação do que os alunos que dizem não estudar ($M = 3,21$; $DP = 0,75$). Não foram encontradas diferenças significativas entre os restantes grupos.

Quadro 28.

Diferenças na fase da Execução em função do tempo de estudo.

Fase da Execução	Tempo de estudo de História								F(3,97)
	Zero horas (N = 11)		Até 1h (N = 48)		1-2h (N = 31)		Mais de 2h (N = 11)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
	2,97	0,69	3,24	0,94	3,75	0,87	4,09	0,83	5,086**

Nota: ** $p < .01$

Em relação à fase de Execução (Quadro 28), a análise inferencial efetuada revela que também há diferenças estatisticamente significativas em função do tempo de estudo ($F_{(3,97)} = 5,086$, $p = .003$). Os testes Post Hoc de Tukey indicam que os alunos que referem estudar mais de duas horas ($M = 4,09$; $DP = 0,83$) apresentam um comportamento autorregulado mais elevado nesta fase do processo autorregulatório do que os alunos que afirmam não estudar ($M = 2,97$; $DP = 0,69$) e do que aqueles que dizem que estudam até uma hora ($M = 3,24$; $DP = 0,94$). Entre os restantes grupos não encontramos diferenças significativas.

Quadro 29.

Diferenças na fase de Avaliação em função do tempo de estudo.

Fase da Avaliação	Tempo de estudo de História								F(3,97)
	Zero horas (N = 11)		Até 1h (N = 48)		1-2h (N = 31)		Mais de 2h (N = 11)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
	3,00	0,72	3,59	0,85	4,02	0,71	4,30	0,84	6,910**

Nota: ** $p < .001$

No que diz respeito à fase de Avaliação (Quadro 29), constatamos, igualmente, que há diferenças estatisticamente significativas em função do tempo de estudo ($F_{(3,97)} = 6,910$, $p = .000$). Os testes Post Hoc de Tukey revelam que os alunos que mencionam estudar entre uma e duas horas ($M = 4,02$; $DP = 0,71$) apresentam um comportamento mais autorregulado na fase da Avaliação do que os alunos que afirmam não estudar ($M = 3,00$; $DP = 0,72$). Indicam, também, que os alunos que referem estudar mais de duas horas ($M = 4,30$; $DP = 0,84$) apresentam um comportamento autorregulado mais elevado nesta fase da autorregulação do que os alunos que dizem não estudar ($M = 3,00$; $DP = 0,72$) e do que aqueles que referem estudar até uma hora ($M = 3,59$; $DP = 0,85$). Não existem diferenças significativas entre os restantes grupos.

Em suma, os resultados realçam o valor do esforço e do empenho por parte do aluno, uma vez que são os alunos que dizem despende mais tempo a estudar História (entre 1h e 2h ou mais de 2h) aqueles que reportam ter um comportamento autorregulatório mais elevado. Deste modo, consideramos que se confirma a hipótese **H5**.

A literatura consultada nem sempre é concordante com estes resultados. R. Silva (2004) constata, numa investigação que realizou, que os alunos que referem gastar menos tempo na resolução do TPC de Inglês são os que apresentam um rendimento académico mais elevado nesse domínio, por comparação com os que dizem despende mais tempo nessa tarefa de estudo. Assim, os alunos proficientes a Inglês – possivelmente mais autorregulados – revelam ser mais rápidos e eficazes na realização do TPC, ao passo que os menos competentes nesta disciplina investem mais tempo nessa tarefa na tentativa de colmatar as suas dificuldades. No entanto, a autora verifica uma

grande disparidade no comportamento dos alunos da sua amostra quanto ao tempo gasto na realização do TPC. Refere, por exemplo, que alguns alunos com baixo rendimento académico investem pouco tempo nessa tarefa. Sugere que tal facto pode ser a consequência de estes alunos considerarem inútil despendermos mais tempo na tarefa por se percecionarem pouco competentes ao nível da língua inglesa.

Noutro estudo centrado na mesma temática, R. Silva (2009) conclui haver uma relação positiva entre a autorregulação da aprendizagem no domínio de Inglês e o tempo de estudo, o mesmo tendo concluído Pereira (2007), na sua dissertação de mestrado sobre a autorregulação da aprendizagem na disciplina de Português. Numa investigação focada também no domínio de Inglês, Rosário e colaboradores (2011) verificam que o uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem relatado pelo aluno é mais elevado quando aumenta o tempo que este refere dedicar ao estudo, assim como aumentam outras variáveis do TPC (e.g., número de TPC realizados). Paiva e Lourenço (2010) sugerem que os alunos que investem mais horas no estudo apresentam com mais frequência comportamentos autorregulados na sua aprendizagem.

1.2.1.6. Perceção de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem

Para analisar a relação entre a perceção de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem fizemos um teste de correlação de Spearman. Segundo Pestana e Gageiro (2008), existe uma correlação muito baixa quando o valor de r é menor que 0,2; baixa, quando o valor de r se encontra entre 0,2 e 0,39; moderada, quando o valor de r está entre 0,4 e 0,69; forte, quando o valor de r está entre 0,70 e 0,89; e muito forte, quando se encontra entre 0,9 e 1.

Quadro 30.

Correlação entre a perceção de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem.

Autorregulação da aprendizagem	Perceção da autoeficácia
Fase da Planificação	.444**
Fase da Execução	.188
Fase da Avaliação	.328**
Total	.348**

Nota:** $p < .01$

No que respeita à relação entre a escala total da autorregulação da aprendizagem e a perceção de autoeficácia no domínio de História (Quadro 30), verificamos uma correlação significativa de intensidade baixa ($r = .348$, $p = .000$).

Da análise realizada (Quadro 30), constatamos que existe uma correlação estatisticamente significativa entre as fases da Planificação e da Avaliação da autorregulação da aprendizagem e a perceção de autoeficácia. No entanto, existem diferenças de intensidade nessa relação. Na fase da Planificação ($r = .444$, $p = .000$), a intensidade da relação é maior do que na fase da Avaliação ($r = .328$, $p = .001$), considerando-se a primeira uma correlação de intensidade moderada e, a segunda, de intensidade baixa. Na fase da Execução ($r = .188$, $p = .060$), não foi encontrada uma relação significativa com a perceção de autoeficácia.

Assim, os resultados sugerem que, quanto mais elevada é a perceção de autoeficácia em História reportada pelo aluno, mais elevado é o comportamento autorregulado que ele refere ter nesse domínio (principalmente na fase da Planificação), pelo que consideramos que se confirma a hipótese por nós elaborada (**H6**).

Na generalidade, os resultados do presente estudo estão de acordo com a literatura consultada. Zimmerman e Martinez-Pons (1990) encontram evidências da relação positiva entre os esforços dos alunos para aplicarem estratégias de aprendizagem e as suas perceções de autoeficácia académica. Os mesmos investigadores, em colaboração com Bandura (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992), constataam que quanto mais os alunos se percecionam como eficazes, mais forte é a tendência para desenvolverem o processo autorregulatório de estabelecimento de metas desafiadoras. Lourenço (2007), num estudo sobre os contributos da autoeficácia e da instrumentalidade nos processos autorregulatórios de alunos do 3.º ciclo de escolaridade, conclui que as perceções de autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem influenciam direta e positivamente os processos autorregulatórios revelados pelos alunos. Outras investigações detetam, igualmente, uma relação positiva

entre a autoeficácia percebida do aluno e o seu comportamento autorregulado (e.g., Bandura, 2006a; Castro, 2007; Ferla, 2008; Pereira, 2007; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich et al., 1994; Rosário et al., 2001, 2009; R. Silva, 2009; Zimmerman 1989, 1990a, 1990b, 1998b, 2000a, 2000b; Zimmerman & Bandura, 1994).

1.2.1.7. Perceção de instrumentalidade e autorregulação da aprendizagem

Para analisar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e a perceção de instrumentalidade (escala total) fizemos um teste de correlação de Pearson.

Quadro 31.

Correlação entre a perceção de instrumentalidade e a autorregulação da aprendizagem.

Autorregulação da aprendizagem	Perceção da instrumentalidade
Fase da Planificação	.449**
Fase da Execução	.472**
Fase da Avaliação	.553**
Total	.556**

Nota: ** $p < .01$

Pelo Quadro 31, verificamos que os resultados da análise inferencial apontam para a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a perceção de instrumentalidade no domínio de História e a autorregulação da aprendizagem – quer na escala total, quer nas três fases –, mas com diferenças de intensidade nessa relação. Apesar de se considerar moderada a intensidade destas relações, constatamos que a intensidade é maior ao nível da escala total ($r = .556$, $p = .000$) e da fase da Avaliação ($r = .553$, $p = .000$), seguidas da fase da Execução ($r = .472$, $p = .000$) e, depois, da fase da Planificação ($r = .449$, $p = .000$).

Podemos afirmar que os resultados confirmam a hipótese formulada (**H7**), isto é, os alunos da amostra que evidenciam uma perceção de instrumentalidade superior no domínio da História são aqueles que reportam ter um comportamento autorregulado mais elevado em comparação com os alunos que apresentam uma perceção de instrumentalidade inferior. Deduzimos que

uma elevada valorização da utilidade futura do aprendido na disciplina de História impele os alunos a desenvolverem um comportamento autorregulatório mais proficiente ou que os alunos mais autorregulados reconhecem mais utilidade na aprendizagem de História.

Os estudos centrados na autorregulação da aprendizagem e em diferentes componentes da motivação escolar (e.g., Simons et al., 2004), sugerem uma correlação positiva entre estes dois construtos, como bem exemplifica o item anterior relacionado com a variável da autoeficácia percebida.

No entanto, no que respeita especificamente à análise da relação da perceção da instrumentalidade de um domínio específico com a autorregulação da aprendizagem – relação em foco na presente dissertação – não encontramos estudos aquando da revisão da literatura, tal como referimos anteriormente no Enquadramento Teórico. Os estudos de Castro (2007), Lourenço (2007) e Rosário e colaboradores (2012) analisam, entre outras variáveis, a relação da perceção de instrumentalidade da autorregulação da aprendizagem com o comportamento autorregulatório dos alunos, sugerindo que existe uma relação positiva e significativa entre estas variáveis.

1.2.2. Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função do rendimento académico

Pela análise realizada pretendemos dar resposta à seguinte questão de investigação relativa ao objetivo III: (12) Qual a relação entre o comportamento autorregulatório dos alunos e o seu rendimento académico?

Para analisar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e o rendimento académico fizemos um teste de correlação de Pearson.

Quadro 32.

Correlação entre a autorregulação da aprendizagem e o rendimento académico.

Autorregulação da aprendizagem	Rendimento académico
Fase da Planificação	.465**
Fase da Execução	.199*
Fase da Avaliação	.325**
Total	.360**

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

No que respeita à relação entre a escala total da autorregulação da aprendizagem e o rendimento académico (Quadro 32), os resultados obtidos indicam que existe uma correlação estatisticamente significativa, mas de intensidade baixa ($r = .360$, $p = .000$). O mesmo se constata nas três fases da autorregulação da aprendizagem (Quadro 32), verificando-se diferenças na intensidade das relações. As fases da Planificação e da Avaliação apresentam uma correlação com o rendimento académico moderada ($r = .465$, $p = .000$) e baixa ($r = .325$, $p = .001$), respetivamente, e a fase da Execução apresenta uma correlação muito baixa ($r = .199$, $p = .046$).

Assim, os dados apontam para uma associação mais forte entre a fase da Planificação e o rendimento académico dos alunos, o que vem de encontro ao estudo de Greene e colaboradores (2010), focado na análise do comportamento autorregulado em História por alunos do Ensino Secundário num ambiente de aprendizagem hipermédia. Estes investigadores sugerem que os alunos mais empenhados na fase autorregulatória da planificação revelam ter mais sucesso na aquisição de conhecimentos e na promoção do seu pensamento histórico, relativamente aos alunos menos empenhados na planificação das tarefas de aprendizagem a implementar.

Em síntese, o presente estudo permite-nos afirmar que quanto mais elevado é o comportamento autorregulado reportado pelo aluno mais elevado é o seu rendimento académico, apesar de existirem diferenças de intensidade nessa relação nas três fases do modelo PLEA. Assim, constatamos que se confirma a hipótese por nós formulada (**H8**), a qual é amplamente corroborada pela literatura.

Zimmerman e Martinez-Pons (1990), num estudo com alunos do ensino secundário, referem que os alunos com alto rendimento académico usam mais estratégias de autorregulação de aprendizagem do que os alunos de médio rendimento. Noutro estudo, focado no rendimento académico de alunos dos 2.º e 3.º ciclos nos domínios de Língua Portuguesa e Matemática, Rosário, Soares e colaboradores (2004) sugerem que os alunos que apresentam um comportamento mais autorregulado têm um rendimento académico mais elevado. Centrando-se no processo de ensino-aprendizagem de História no 2.º ciclo, Teixeira (2004) identifica uma relação positiva entre alto rendimento académico nesse domínio e maior frequência de utilização de estratégias de autorregulação de aprendizagem. Numa investigação sobre o impacto do uso de diferentes tipos de estratégias (cognitivas e de autorregulação do estudo) no rendimento académico em distintas disciplinas (entre as quais, Ciências Sociais), Valle e colaboradores (2009) concluem que quanto maior é o uso de estratégias, maior é o rendimento académico. Constatam, também, que o uso de estratégias de autorregulação do estudo (i.e., estratégias de planificação e de supervisão / revisão) tem uma relação mais forte com o rendimento académico do que a utilização de estratégias cognitivas (i.e., estratégias de seleção, organização, elaboração, memorização). Daí sugerirem que as primeiras têm maior influência sobre o sucesso académico do que as segundas. Outros estudos realçam, igualmente, a estreita relação entre um padrão comportamental autorregulado e o sucesso académico (e.g., Castro, 2007; Lourenço, 2007; Paiva & Lourenço, 2010, 2012; Pereira, 2007; Pintrich & De Groot, 1990; Rosário, 2001; Rosário et al., 2001, 2012, 2009, 2007; R. Silva, 2004; Valle et al., 2008; Zimmerman, 1998b, 2002; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman & Schunk, 2001).

CONCLUSÕES

A presente investigação centrou-se no estudo do processo de autorregulação da aprendizagem em História e da influência neste construto de variáveis de cariz pessoal (género), familiar (habilitações académicas dos progenitores e ajuda dos mesmos na realização do TPC), académico (realização do TPC e tempo de estudo) e motivacional (perceções de autoeficácia e de instrumentalidade). Focou-se, ainda, na análise da relação entre autorregulação da aprendizagem no domínio da História e rendimento académico no mesmo domínio do conhecimento.

A fim de nos focarmos nesta temática, estruturámos o estudo segundo três grandes objetivos – (I) Caracterizar o comportamento autorregulatório dos alunos em História e relacioná-lo com variáveis do aluno (pessoais, familiares e académicas); (II) Caracterizar as perceções de autoeficácia e de instrumentalidade em História e relacioná-las com o comportamento autorregulatório nesse domínio; (III) Analisar a relação existente entre o comportamento autorregulatório em História e o rendimento académico na mesma disciplina –, aos quais demos resposta através de doze questões de investigação (cf. Ponto 1, Capítulo 1, do Estudo Empírico).

Das hipóteses de investigação concebidas, todas foram confirmadas pelo estudo que realizámos, exceto a hipótese **H2** (i.e., níveis mais elevados de habilitação académica dos progenitores estão associados a níveis mais elevados de autorregulação).

A análise descritiva da variável autorregulação da aprendizagem sugeriu que, em média, os alunos da amostra em estudo fazem uma apreciação positiva do seu comportamento autorregulatório na disciplina de História, o qual apresenta médias crescentemente mais elevadas nas fases da Execução, da Planificação e da Avaliação. Damos, assim, resposta às questões de investigação (1) e (2).

Consideramos que a valorização dada atualmente pela Escola ao processo de avaliação, envolvendo direta e conscientemente os alunos (heteroavaliação por pares e professores e autoavaliação dos alunos), parece ter reflexos positivos na autorregulação da sua aprendizagem e, especialmente, na fase da

Avaliação. Consideramos, igualmente, que o facto de os alunos referirem ter um comportamento autorregulatório menos elevado nas duas primeiras fases do modelo PLEA poderá ser justificado pelo menor investimento que revelam fazer na preparação e na monitorização da execução das tarefas escolares. Julgamos que a nossa experiência como docente ajuda a clarificar estes dados do Estudo Empírico. Efetivamente, verificamos no nosso quotidiano em sala de aula que, por vezes, os alunos elaboram reflexões assertivas sobre a sua prática escolar, mas que estas, posteriormente, não se traduzem na alteração positiva do seu comportamento autorregulatório. Também constatamos que durante a realização de uma tarefa de aprendizagem (e.g., uma ficha de avaliação), o aluno não parece desenvolver, por vezes, um elevado esforço na sua execução, nem investir sistematicamente na automonitorização, mesmo quando relata ter estudado com o fim de obter sucesso académico. Assim, consideramos que os resultados do Estudo Empírico e a observação dos alunos em contexto de sala de aula indicam que os alunos tendem a demonstrar um comportamento autorregulatório menos consistente durante as fases da Planificação e da Execução, em comparação com o apresentado na fase da Avaliação.

A partir da análise descritiva dos resultados relativos ao processo de autorregulação da aprendizagem depreendemos, também, que os alunos parecem preferir uma abordagem à aprendizagem do tipo profunda, em detrimento de uma abordagem do tipo superficial, uma vez que atribuem uma elevada cotação ao item 3 do IPAA (i.e., “Gosto de compreender o significado das matérias que estou a aprender”). Reforçamos esta ideia com dados de que dispomos de um subestudo que realizámos, mas que por motivos de parcimónia não apresentamos nesta investigação. Neste subestudo, alguns alunos referem claramente preferir compreender os conteúdos de História em vez de terem que os memorizar.

No que respeita à caracterização da perceção de autoeficácia reportada pelos alunos em História – e tendo respondido à questão de investigação (8) – concluímos que a generalidade dos alunos possui perceções positivas de autoeficácia, porquanto, à questão de como se considera na disciplina de

História, a maioria ($N = 74$, 73,2%) se avaliou de aluno médio e bom. Este resultado é robustecido pelos dados do supracitado subestudo, que indicam que os alunos relatam ter uma elevada perceção da eficácia pessoal naquele domínio.

Os resultados relativos à perceção de instrumentalidade de História sugerem que os alunos apresentam perceções positivas e relativamente elevadas do valor de utilidade da aprendizagem de História, pelo que, assim, damos resposta à questão de investigação (10). Estes resultados são coincidentes com os dados do subestudo que efectuámos, uma vez que também estes realçam a importância dos conhecimentos adquiridos em História e da sua utilidade para o futuro dos alunos.

Para além de uma análise descritiva, este trabalho consta de uma análise inferencial centrada na relação da autorregulação da aprendizagem com as restantes variáveis em estudo. Por esta análise damos resposta às questões de investigação (3), (4), (5), (6), (7), (9), (11) e (12) e da qual passamos a apresentar uma síntese.

Relativamente às diferenças na autorregulação da aprendizagem em função de variáveis pessoais (género), os resultados apontam para um padrão autorregulatório mais proficiente relatado pelas raparigas em comparação com o referido pelos rapazes, diferença esta que se revela quer na escala total da autorregulação da aprendizagem, quer em cada uma das fases do modelo PLEA.

Quanto às variáveis familiares (habilitações académicas dos progenitores e ajuda dos mesmos no TPC de História), os resultados sugerem terem tido pouca influência no comportamento autorregulatório relatado pelos alunos. Efetivamente, não se detetam diferenças estatisticamente significativas no processo autorregulatório dos alunos (na escala total e nas diferentes fases do processo) no que respeita às habilitações académicas dos seus progenitores, o que contraria a literatura por nós pesquisada. Pomos a hipótese explicativa de os progenitores, independentemente do seu grau de escolaridade, terem

influenciado a autorregulação da aprendizagem que os filhos reportaram ter, por exemplo, ao nível da organização do seu ambiente de trabalho, das suas expectativas de futuro, do estabelecimento de rotinas de estudo ou da valorização das tarefas escolares. No que concerne à autorregulação da aprendizagem em função da ajuda dos progenitores na realização do TPC de História, os resultados do estudo sugerem não haver diferenças estatisticamente significativas, exceto na fase da Avaliação do modelo PLEA. Consideramos que esta exceção pode estar relacionada com a importância dada pelos pais (ou percebida pelos alunos como tal) à reflexão sobre a alteração ou manutenção de determinados comportamentos após terem conhecimento da avaliação formal do desempenho académico dos seus educandos (e.g., importância dada à reflexão sobre a avaliação de um TPC). Pode significar, então, que os progenitores desenvolvem práticas mais centradas nos resultados e menos focadas na planificação e monitorização das atividades escolares dos educandos e que essas práticas se refletem no comportamento autorregulatório destes últimos. Pode significar, ainda, que a presença e o envolvimento dos progenitores no TPC levam os alunos a autoavaliarem o seu desempenho e, deste modo, a tentarem identificar os aspetos em que podem vir a melhorar para conseguirem alcançar os seus objetivos.

A análise da relação entre as variáveis académicas (realização do TPC e tempo de estudo semanal no domínio de História) e a autorregulação da aprendizagem revela a importância do esforço, do empenho e do trabalho no processo de autorregulação da aprendizagem. De facto, os resultados sugerem que o hábito dos alunos realizarem sempre o TPC e despenderem mais tempo a estudar História (entre 1h e 2h ou mais de 2h por semana, segundo referem os alunos da amostra) tem um impacto positivo e significativo no comportamento autorregulatório reportado, isto é, a resolução sistemática do TPC e o consumo de mais tempo no ato de estudar estão associados a uma aprendizagem autorregulada. Em relação à variável tempo de estudo há que ter em conta, no entanto, que nem sempre a quantidade de tempo empregue no estudo significa ganhos na aprendizagem, uma vez que para uma aprendizagem de qualidade concorrem múltiplas variáveis, como, por exemplo,

o uso competente de estratégias de aprendizagem (e.g., muitas horas de estudo semanal aliado a uma fraca competência em gerir o tempo, em controlar emoções perturbadoras ou em reduzir os focos distratores dificilmente se traduzem em aprendizagem).

Quanto à análise inferencial centrada na autorregulação da aprendizagem em função das variáveis motivacionais (perceção de autoeficácia e perceção de instrumentalidade no domínio de História), os resultados indicam que estas variáveis se relacionam com o comportamento autorregulado dos alunos.

Efetivamente, os resultados sugerem que, quanto mais elevada é a autoeficácia percebida em História reportada pelos alunos, mais elevado é o comportamento autorregulado que referem ter nesse domínio, especialmente, na fase da Planificação, seguida da fase de Avaliação.

Os resultados da análise da autorregulação da aprendizagem em função da perceção de instrumentalidade reportada pelos alunos apontam para a existência de uma relação positiva e significativa. Os resultados indicam, assim, que os alunos que referem ter uma elevada instrumentalidade percebida do domínio da História são aqueles que reportam ter um comportamento autorregulado mais elevado em comparação com os alunos que relatam ter uma perceção de instrumentalidade inferior. Assim, os resultados parecem sugerir que uma elevada valorização da utilidade futura do aprendido na disciplina de História incrementa a autorregulação da aprendizagem pelos alunos ou, no sentido inverso – uma vez que o desenho correlacional do estudo não permite estabelecer relações de causalidade –, os alunos mais autorregulados podem reconhecer mais utilidade na aprendizagem de História.

Constatamos, igualmente, haver uma relação positiva e significativa entre o comportamento autorregulado relatado pelo aluno (na escala total e nas três fases do modelo PLEA) e o seu rendimento académico no domínio da História, o que é plenamente confirmado pela literatura da especialidade (cf. mencionado no Ponto 4, Capítulo 2, do Enquadramento Teórico e no Ponto 1.2.2., Capítulo 2, do Estudo Empírico). Constatamos que a relação entre a

fase da Planificação da autorregulação da aprendizagem e o rendimento académico é de intensidade mais elevada, pelo que pomos a hipótese de o investimento referido pelos alunos na fase da Planificação ter tido um impacto positivo na aquisição de conhecimentos de História e na promoção do seu pensamento histórico, o qual se terá refletido de forma positiva no seu rendimento académico. Verificamos, igualmente, haver uma relação de menor intensidade entre a fase de Execução da autorregulação da aprendizagem e o rendimento académico.

Em suma, o presente estudo analisa múltiplas variáveis do aluno e identifica aquelas que mais fortemente se relacionam com o processo de autorregulação da aprendizagem e que, eventualmente, concorrem para o seu incremento, pelo que consideramos que este estudo contribui para uma melhor compreensão deste construto.

No Enquadramento Teórico referimos vários trabalhos de investigação que associam positivamente autorregulação da aprendizagem e sucesso académico (e.g., Paiva & Lourenço, 2010, 2012; Rosário et al., 2001, 2007, 2009, 2012; Valle et al., 2008, 2009; Zimmerman, 1998b, 2002; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1990; Zimmerman & Schunk, 2001), bem como estudos que realçam o papel do professor como agente preponderante na ativação de uma aprendizagem de qualidade (e.g., Hattie, 2003; Lopes & Silva, 2010; Paris & Paris, 2001; Rosário, 2001; Rosário et al., 2007). A este propósito, Rosário, Soares e colaboradores (2004) referem que é

fundamental que os professores reflectam sobre o processo de ensino/aprendizagem, encarando a aprendizagem como uma experiência pessoal em que o aluno deve participar activa, autónoma, informada e dedicadamente. Para tal, torna-se necessário a promoção de ambientes de aprendizagem indutores de auto-regulação, onde tanto os alunos como os professores compreendam a complementaridade dos seus papéis e implementem modelos realistas de auto-regulação. (p. 153)

Lopes e Silva (2010) reforçam esta ideia ao defenderem que os educadores devem “formar alunos auto-reguladores, decididos, estratégicos e persistentes na sua aprendizagem e torná-los conscientes de que o seu sucesso se deve ao seu esforço e não a causas externas” (p. 162). As investigações em cognição

histórica – cuja revisão da literatura realizámos no Enquadramento Teórico – sublinham, igualmente, a importância do professor na implementação de tarefas de aprendizagem desafiantes ao nível cognitivo e a centralidade do aluno no seu processo de aprendizagem.

A análise da literatura e os resultados do nosso estudo levam-nos a defender o papel crucial do professor na dinamização de ambientes indutores e facilitadores de uma aprendizagem autorregulada. Efetivamente, o nosso estudo sugere que quanto mais o aluno se empenha no trabalho escolar (i.e., se realiza sempre o TPC e se dedica mais tempo ao estudo – variáveis académicas inseridas no estudo) e quanto mais elevada é a sua perceção de autoeficácia e de utilidade num determinado domínio do conhecimento (variáveis motivacionais analisadas) mais proficiente é o seu comportamento autorregulatório e que este tipo de comportamento se relaciona significativamente com o seu sucesso escolar.

Neste sentido, os resultados apontam para a importância da promoção da autorregulação da aprendizagem na vida escolar do aluno. Consideramos que esta é a implicação educativa fundamental do nosso estudo.

Efetivamente, os diversos agentes educativos, especialmente os professores e os pais, podem exercer uma influência positiva na promoção da autorregulação da aprendizagem dos alunos. Para que essa influência seja exercida de forma planificada, sistemática e intencional, é desejável que possuam conhecimentos sobre o construto da autorregulação da aprendizagem e, sobretudo os professores, dominem os processos e formas de o promover. Para tal, seria importante aprofundar esta temática nos cursos de formação inicial de professores e nas ações de formação contínua, assim como fazer com que a mesma conste do processo de supervisão pedagógica e avaliação docente. Neste último contexto (âmbito em que elaborámos a presente dissertação de mestrado), consideramos indispensável sensibilizar os professores para a temática da autorregulação da aprendizagem, por esta nos parecer aí pouco focada, tendo em vista potenciar a ação dos professores como educadores e –

como fim primeiro – formar alunos autorregulados, capazes de desenvolverem uma aprendizagem significativa e duradoura.

A mudança de práticas dos professores poderá levar à promoção de uma aprendizagem mais autónoma por parte dos alunos e, deste modo, ao desenvolvimento de um comportamento autorregulado mais proficiente. Segundo a literatura, o uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem é um importante factor preditivo do sucesso académico dos alunos (e.g., Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1990; Zimmerman & Kitsantas, 2000). Em contexto de sala de aula, os professores podem promover o ensino e treino explícito dessas estratégias nos moldes de infusão curricular, como defendem Rosário e colaboradores (2007). A título de exemplo, o professor de História pode orientar o aluno na tarefa de organizar o material didático digital que forneceu ou que é fruto da pesquisa do aluno, dividindo-o por pastas digitais de acordo com os temas (a escravatura, o estilo barroco, a 2.ª guerra mundial...), as épocas históricas (neolítico, período imperial romano, reinado de D. João V de Portugal) ou a tipologia dos documentos (textos, imagens, esquemas, cronologias...); pode estimulá-lo a estabelecer objetivos educativos e a planificar a sua ação tendo em vista metas específicas do aluno (e.g., elaboração de uma apresentação em *PowerPoint* ou realização de uma ficha de avaliação); pode incentivá-lo a automonitorizar as tarefas de aprendizagem que realiza e a avaliar sistematicamente o resultado dos esforços que empreende; pode ajudar o aluno a estruturar o seu ambiente psicológico e físico, a fim de este controlar distratores internos e externos, e ajudá-lo a estabelecer autorrecompensas quando atinge os objetivos previamente gizados (e.g., verificar a caixa de mensagens do seu telemóvel só após ter respondido a todas as questões orientadoras do estudo).

Além do ensino e aplicação de estratégias de aprendizagem variadas no quotidiano escolar, o *feedback* dado pelo professor e o exercício da autorreflexão realizado pelo aluno revelam ter fortes implicações educativas (Rosário, 1999). Daí ser importante que o professor oriente a sua prática letiva no sentido de dar a conhecer ao aluno os aspetos positivos do seu desempenho e de apontar os menos positivos (e.g., elogiar a iniciativa de o

aluno elaborar um resumo sobre a Educação no período da 1.^a República Portuguesa, mas alertá-lo para não basear a pesquisa apenas numa fonte histórica) e de levar o aluno a refletir sobre o seu trabalho.

Tal como referimos no Capítulo 1 do Enquadramento Teórico, as estratégias de autorregulação da aprendizagem devem ser usadas pelo aluno em tarefas de aprendizagem diferenciadas quanto à sua natureza e grau de dificuldade (Rosário et al., 2007; Rosário, Trigo et al., 2004) e devem ser aplicadas em ambientes de aprendizagem percecionados como desafiantes (Paris & Paris, 2001), pelo que é importante que o professor crie situações de aprendizagem que respeitem estas sugestões apresentadas pela investigação, uma vez que influenciam positivamente a qualidade da aprendizagem do aluno.

O professor pode incentivar o aluno a planificar o trabalho escolar no âmbito da sua disciplina, apoiando-o na análise das tarefas de aprendizagem específicas. Por exemplo, no estudo do tema *As vésperas da 2.^a guerra mundial*, em que o aluno deve identificar diferentes espaços geográficos, memorizar datas históricas e a estes associar diversos acontecimentos históricos, o professor pode ajudar o aluno a estabelecer micro objetivos e a planificar a sua ação tendo em vista as características próprias do conteúdo programático a aprender (e.g., inserir numa barra cronológica os principais eventos, desenhar um mapa da Europa e nele identificar os territórios anexados e ocupados por Hitler antes do início da guerra). Consideramos, igualmente, que o professor pode promover o comportamento autorregulatório do aluno ao nível da planificação e execução do trabalho escolar apresentando, no início de cada conteúdo programático, uma panorâmica geral do mesmo, as metas gerais de aprendizagem e os objetivos específicos a atingir (estes poderão apresentar-se sob a forma de questões orientadoras do estudo). Deste modo, está a dar ao aluno um conjunto de informações que lhe permitirá ter um comportamento mais autónomo face, por exemplo, à gestão do tempo de estudo e às estratégias a aplicar, permitindo-lhe exercer o controlo e a escolha e envolvendo-o mais no seu processo de aprendizagem. Está, igualmente, a promover a perceção de eficácia pessoal no aluno, valorizando o esforço e o empenho (Rosário et al., 2007) e responsabilizando-o pelo seu percurso

escolar, o que, por sua vez, se poderá refletir positivamente na motivação para aprender e para autorregular a própria aprendizagem (Zimmerman, 1998b).

No sentido de desenvolver a percepção de instrumentalidade de um domínio específico, o professor pode dinamizar atividades pedagógicas que associem os conteúdos programáticos às vivências quotidianas do aluno, realçar o carácter interdisciplinar desses conteúdos e perspetivar a sua importância futura. Deste modo, poderá incrementar no aluno a motivação para estudar, o que se poderá refletir na melhoria dos resultados escolares (Van Calster et al., 1987).

O professor pode também promover a autorregulação da aprendizagem através da prescrição frequente de TPC, da sua monitorização e do sistemático *feedback* do trabalho realizado pelo aluno (Rosário et al., 2008), uma vez que o TPC constitui uma “estratégia de promoção de processos de auto-regulação de aprendizagem” (Rosário et al., 2008, p.32). R. Silva (2009) reforça a ideia da importância do TPC como ferramenta instrutiva potenciadora de comportamentos autorregulatórios ao afirmar que “o complemento mais frequente de tarefas de TPC, adequadamente talhadas e monitorizadas pelo professor nas aulas com apropriado *feedback*, comprovou ser um importante alimento robustecedor da competência auto-regulatória exibida pelos alunos nas suas aprendizagens”. Nesta tipologia de tarefa escolar – que não está sujeita à supervisão direta do professor –, o aluno tem um papel crucial (Rosário et al., 2009), uma vez que durante a realização do TPC é posta à prova a sua habilidade em regular a própria aprendizagem e em ultrapassar as dificuldades que poderá encontrar.

Como referimos atrás, as habilitações académicas dos pais não assumiram relevância neste estudo e a ajuda dos mesmos no TPC realizado pelo aluno revelou-se pouco importante. Assim, relativamente ao papel dos pais na promoção da autorregulação da aprendizagem dos filhos, realçamos como implicação educativa do estudo a importância dos mesmos valorizarem a Escola, assegurarem que os filhos estruturam o seu ambiente de trabalho, realizem regularmente o TPC e estudem tempo suficiente, bem como

influenciem os filhos a esforçarem-se, a empenharem-se, a trabalharem e a envolverem-se mais no seu processo de aprendizagem. Consideramos importante sensibilizar os pais para a centralidade da autorregulação do aluno no desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade e para o seu papel como modelo no combate a distratores internos e externos (J. Xu, 2004; J. Xu & Corno, 2003) ou, ainda, como agentes do ensino de estratégias de aprendizagem (Hoover-Dempsey et al., 2001).

Limitações do estudo

Da reflexão que realizamos sobre a conceção e implementação do presente estudo, consideramos que uma primeira limitação diz respeito ao facto de não ser possível generalizar os resultados da investigação devido à amostra ser de pequena dimensão e proveniente apenas de uma escola.

Por outro lado, salientamos que o desenho correlacional do estudo não permite o estabelecimento de relações de causalidade entre as variáveis, conforme foi já referido.

Por fim, julgamos que poderá ter também constituído uma limitação o facto de os instrumentos de medida utilizados (FDPA e IPAA) terem sido administrados com a colaboração dos próprios professores dos alunos inquiridos, o que poderá ter enviesado ligeiramente os resultados devido ao factor desejabilidade social do comportamento expresso. No entanto, pela observação que realizámos durante o processo de recolha de dados, nenhum dos alunos revelou qualquer constrangimento em responder ao questionário.

Sugestões para investigações futuras

Relativamente a investigações a desenvolver futuramente no âmbito da autorregulação da aprendizagem, ponderamos o seguinte:

- Consideramos importante alargar o âmbito do estudo e, em vez de o centrarmos num estabelecimento de ensino, baseá-lo em dados recolhidos num conjunto de escolas (portanto, assente numa amostra mais alargada), com o objetivo de desenvolver um estudo *horizontal* (i.e., com uma amostra de alunos do mesmo ano de escolaridade) ou *vertical* (i.e., com uma amostra de alunos de diferentes anos de escolaridade ou ciclos de ensino) e, assim, realizar uma análise comparativa do comportamento autorregulatório dos alunos;

- Consideramos importante desenvolver um estudo que recorra a tratamentos estatísticos mais robustos, como, por exemplo, baseado em modelos de equações estruturais, os quais permitem a análise simultânea de um conjunto de variáveis e, assim, perceber o impacto de cada uma delas na autorregulação da aprendizagem e no rendimento académico;

- Uma vez que a presente investigação se centra na análise de variáveis do aluno, consideramos importante em investigações futuras contemplar também variáveis do professor, alargando o âmbito do estudo e, deste modo, avaliar o impacto de algumas variáveis do professor na autorregulação da aprendizagem do aluno;

- Consideramos importante aprofundar esta investigação com um estudo igualmente focado no domínio da História, mas assente em múltiplas medidas de evento, como atualmente apelam e aplicam diversos investigadores em contextos específicos (e.g., Boekaerts & Corno, 2005; Greene et al., 2010; Horta, 2010; Moos & Azevedo, 2008; J. Silva, 2010; Winne, Hadwin & Gress, 2008; Winne & Perry, 2000; Zimmerman, 2008).

Neste capítulo dedicado às conclusões, abordámos sinteticamente os resultados do estudo, analisámos as suas implicações práticas, identificámos algumas limitações do trabalho desenvolvido e lançámos pistas para investigações futuras. A encerrar, damos a palavra a Hattie (2009):

Os maiores efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ocorrem quando os professores se tornam aprendizes do seu próprio ensino e quando os alunos se tornam professores de si próprios. (cf. Lopes & Silva, 2010, p. XXII)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ablard, K., & Lipschultz, R. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.
- Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.
- Almeida, L., Canelas, C., Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2005). Métodos de estudo e rendimento escolar: Estudo com alunos do ensino secundário. *Revista de Educação*, XIII(1), 83-74.
- Alves, M. O. (2007). *Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: Um estudo no 3.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. H. (2011). *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspetiva da educação histórica*. Porto: Porto Editora.
- Ashby, R., Lee, P., & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: Teaching and planning. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds), *How students learn: History in The classroom* (pp. 79-178). Washington, DC: The National Academies Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4, 71-81. New York: Academic Press. [Em linha]. Disponível em: <http://des.emory.edu/mfp/Bandura1994EHB.pdf> [Consultado em 01/07/2012].
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp.1-13). Cambridge: University Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Reviews Psychologie*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. C. Urdan (Ed.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp.1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. C. Urdan (Ed.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. Polydoro & cols (Orgs), *Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Barca, I. (2001). Educação histórica: Uma nova área de investigação. *História, III Série*, 2, 13-21.
- Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: Ideias em História. *Perspectiva*, 22(2), 381-403.
- Barca, I. (2007a). Investigar em educação histórica: Da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, 39, 53-66.
- Barca, I. (2007b). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo Sem Fronteiras*, 7(1), 115-126.
- Barca, I. (2011). Educação histórica: Vontades de mudança. *Educar em Revista*, 42, 59-71.
- Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: Um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239-261.
- Barca, I., & Gago, M. (2004). Usos da narrativa em História. In *Actas do I Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis* (pp. 29-39). Braga: CIEd – IEP, Universidade do Minho.

- Barton, K. (2010). Historia y epistemología de las ciencias. Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.
- Batista, M. E. (2011). *A promoção da auto-eficácia na aprendizagem da História: Estudo no 7.º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Berthelsen, D., & Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family Matters*, 79, 34-41.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist Review*, 30(4), 195-200.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M. (2002). Motivação para aprender. *Série Práticas Educativas (10)*. Unesco - IAE (Academia Internacional de Educação). [Em linha]. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10p.pdf [Consultado em 15/01/2012].
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2000). Self-regulation. An introductory overview. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 1-11). San Diego: Academic Press.
- Cainelli, M. (2008). A construção do pensamento histórico em aulas de História no ensino fundamental. *Tempos históricos*, 12(1), 97-109.
- Castelló, M., Guasch, T., & Liesa, E. (1999). Las estrategias de aprendizaje: conceptualización y líneas de investigación. IV Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación, Camaguey. In M. T. Valdés, *Compendio. Estrategias de Aprendizaje* (pp. 18-26). [Em linha]. Disponível em: http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros/PsE/Estrategias_de_aprendizaje.pdf [Consultado em 10/02/2012].

- Castro, M. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: Impacto de variáveis académicas e sociais*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.
- Cleary, T., & Zimmerman, B. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 185-206.
- 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, 42*(5), 537-550.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership, 47*(3), 85-91.
- Cooper, H., & Valentine, J. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 143-153.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal, 100*(5), 529-548.
- Cunha, A. (2002). *Aprendizagem auto-(des)regulada? Rotas e percurso em alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.
- Department of Education and the Arts (2004). *Homework Literature Review. Summary of key research findings*. Queensland: Queensland Government.
- De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Educational Psychology, 42*(3), 566-571.
- Eccles, J., & Davis-Kean, P. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions. *London Review of Education, 3*(3), 191-204.
- Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. Dunn (Eds), *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (pp. 3-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Epstein, J. (2001). Framework for developing comprehensive partnership programs. In J. Epstein (Org.), *School, family, and community partnerships*.

Preparing educators and improving schools (pp. 401-506). Colorado: Westview Press.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

Felgueiras, M. (1994). *Pensar a História. Repensar o seu ensino. A disciplina de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Alguns princípios orientadores da metodologia de ensino*. Porto: Porto Editora.

Ferla, J. (2008). *The effect of student cognitions about learning on self-regulated learning: A study with freshmen in higher education*. Dissertação de doutoramento, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen – Universiteit Gent, Bélgica.

Fernandes, C. (2009). *Explicação histórica com base nos artefactos. Um estudo com alunos do 7.º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.

Fernandes, L. (2009). *Auto-regulação e abordagens à aprendizagem: Um estudo do (in)sucesso a Matemática no 6.º e 9.º anos de escolaridade*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.

Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gago, M. (2007). Concepções de passado como expressão de consciência histórica. *Currículo Sem Fronteiras*. 7(1), 127-136.

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.

Hattie, J. (2003). Teachers make a difference. What is the research evidence? Comunicação apresentada no *Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality* (pp. 1-17). Melbourne, Australia.

Hoover-Dempsey, K, Battiato, A., Walker, J., Reed, R., DeJong, J., & Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.

- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Horta, P. (2010). *A microanálise através da entrevista semi-diretiva. Uma avaliação do ciclo da auto-regulação da aprendizagem*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa, Portugal.
- Husman, J., Derryberry, W., Crowson, H, & Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 63-76.
- Igreja, M. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal e História – 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: Da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.
- Kauffman, D., & Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, 16(1), 1-7.
- Kitsantas, A. & Zimmerman, B. (2002). Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert, and expert volleyball players: A microanalytic study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 91-105.
- Laureano, R. M. S. (2011). Testes de hipóteses com SPSS. O meu manual de consulta rápida. Lisboa: Ed. Sílabo.
- Lee, P. (2006). Em direcção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Edição Especial, 131-150.
- Lee, P., Ashby, R., & Dickinson, A. (1996). Progression in children's ideas about History. In M. Hughes (Ed.), *Progression in learning* (pp. 50-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lemos, M. S. (2010). Motivação e aprendizagem. In G. Miranda e S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (2.ª ed.; pp. 193-231). (Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Ed. Lidel.

- Lourenço, A. (2007). *Processos auto-regulatórios em alunos do 3.º ciclo do ensino básico: Contributos da auto-eficácia e da instrumentalidade*. Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.
- Mella, O., & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), 69-92.
- Miller, R., & Brickman, S. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Ministério de Educação (ME) (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – *Diário da República*, 1.ª série, n.º 237, 3067-3081.
- Ministério de Educação (ME) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. [Em linha]. Disponível em: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf [Consultado em 09/04/2012].
- Ministério de Educação (ME) (2012). Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro – Estatuto do Aluno e Ética Escolar – *Diário da República*, 1.ª série, n.º 172, 5103-5119.
- Ministério de Educação (ME) & Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2010). *Metas de Aprendizagem de História / 3.º Ciclo*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=5&level=6> [Consultado em 09/04/2012].
- Miranda, L., Almeida, L., Boruchovitch, E., Almeida, A., & Abreu, S. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*, 17(1), 1-9.
- Monereo, C. (Coord), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (6.ª ed). Barcelona: Editorial Graó.
- Montalvo, F.T., & Torres, M.C.G. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34. [Em linha]. Disponível em: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espannol/Art_3_27.pdf [Consultado em 09/04/2012].

- Moos, D. C., & Azevedo, R. (2008). Monitoring, planning, and self-efficacy during learning with hypermedia: The impact of conceptual scaffolds. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1686 – 1706. [Em linha]. Disponível em: <http://homepages.gac.edu/~dmoos/documents/computersinhuman.pdf> [Consultado em 20/06/2012].
- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no Manual e a construção do conhecimento histórico. Um estudo em contexto de sala de aula*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.
- Núñez, J., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pienda, J. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 11–21.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J., & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358.
- Paiva, M. O., & Lourenço, A. (2010). *Auto-regulação da aprendizagem e rendimento académico em alunos do 3.º CEB: Influência da disrupção percebida*. CIPE – Centro de Investigação em Psicologia e Educação, Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto.
- Paiva, M. O., & Lourenço, A. (2012). A influência da aprendizagem autorregulada na mestria escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(2), 501-520.
- Pajares, F. & Olaz. F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. Polydoro & cols (Orgs), *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Paris, S, & Ayres, L. (1994). Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment. *Psychology in the classroom: A series on applied educational psychology* (pp. 25-46). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Paris, S, & Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Patrick, H., & Middleton, M. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist Review*. 37(1), 27-39.

- Pereira, N. (2007). *Auto-regular o estudar no 2.º Ciclo. Questões e desafios*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais – Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
- Perry, N., Thauberger, C., & Hutchinson, L. (2010). gStudy traces of children's self-regulated learning in the lifecycles learning kit. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52(4), 432-453.
- Perry, N., VandeKamp, K., Mercer, L., & Nordby, C. (2002). Investigating Teacher–Student interactions that foster self-regulated learning, *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS (5.ª ed. rev.)*. Lisboa: Ed. Sílabo.
- Phye, G. (1997). Learning and remembering: The basis for personal knowledge construction. In G. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge*. San Diego: Academic Press.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4(XXV), 635-652.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P., Roeser, R., & De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: University of Michigan, Ann Arbor.

- Polydoro, S., & Azzi, R. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: Introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação, 29*, 75-94.
- Prats, J., & Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. In J. Prats (coord.), *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovada* (pp. 13-33). Mérida: Junta de Extremadura.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics, 22*, 194-218.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., & Lekue, P. (2012). Student engagement in the school: Interpersonal and inter-center differences. *Psicodidáctica, 17*(2), 291-307.
- Rosário, P. (1997). Facilitar a aprendizagem através do ensinar a pensar. *Psicopedagogia, Educação e Cultura, 1*(2), 237-249.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-emocionais na aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura, 1*(1), 87-102.
- Rosário, P. (2002a). *007. Ordem para Estudar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2002b). *Elementar, meu caro Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2002c). *(Des)venturas do TESTAS. Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2002d). *Testas para sempre*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2003). *O Senhor aos papéis, a irmandade do granel*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do TESTAS. Estudar o estudar*. Porto: Porto Editora.

- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: Uma rota de leitura. In M. C. Taveira (Coord.). *Psicologia Escolar: Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 23-59). Coimbra: Quarteto.
- Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C., & Pacheco, M. (2001). Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de autorregulação. *Sobredotação*, 2(1), 103-116.
- Rosário, P., Almeida, L., & Oliveira, A. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no ensino secundário. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5(2), 197-213.
- Rosário, P., Baldaque, M., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., & Joly, M. C. (2008). Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em Matemática. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 23-35.
- Rosário, P., González-Pienda, J., Cerezo, R., Pinto, R., Ferreira, P., Lourenço, A., & Paiva, O. (2010). Eficacia del programa «(Des)venturas de Testas» para la promoción de un enfoque profundo de estudio. *Psicothema*, 22(4), 828-834.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Valle, A. (2010). Inventário de processos de auto-regulação da aprendizagem (IPAA). In C. Machado, M. M. Gonçalves, L. S. Almeida & M. R. Simões (Coords.), *Instrumentos e Contextos da Avaliação Psicológica*, vol. I (pp. 159-174). Coimbra: Almedina.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J.C., González-Pienda, J., & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 1-8.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Cerezo, R., & Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje e rendimiento en matemáticas. *Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. & Valle, A. (2006). SRL and EFL homework: Gender and grade effects. *Academic Exchange Quarterly*, 10(4), 135-140.

- Rosário, P., Mourão, R., Salgado, A., Rodrigues, A., Silva, C., Marques, C., Amorim, L., Machado, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Pina, F. (2006). Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, X(1), 78-88.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Araújo, J. F., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., Grácio, L., Chaleta, E., Simões, F., & Guimarães, C. (2005). Promover as competências de estudo na Universidade: Projecto “Cartas do Gervásio ao seu umbigo”. *Revista Psicologia e Educação*, IV(2), 57-69.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.
- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N., Fernández, E., & Tuero-Herrero, E. (2011). Uso de diários de tarefas para casa en el inglés como lengua extranjera: Evaluación de pros y contras en el aprendizaje autorregulado y rendimiento. *Psicothema*, 23(4), 681-687.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2006). *Comprometendo-se com o estudo na universidade: Cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Almedina.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10. Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25(4), 411-428.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII(1), 141-157.
- Rosário, P., Trigo, J., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Oliveira, E. (2004). Nas encruzilhadas do aprender, auto-regular para crescer. *Revista Educação em Debate*, 1(47), 74-82.

- Sá, I. (2004). As componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. A autodeterminação e a orientação para objectivos. In A. Silva, A. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 55-75). Porto: Porto Editora.
- 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.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist Review*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (1996). Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. In Juvonen, Jaana (Ed); Wentzel, Kathryn R. (Ed), *Social motivation: Understanding children's school adjustment. Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 154-180). New York: Cambridge University Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist Review*, 32(4), 195-208.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology*, Vol. 7 (pp. 59-78). NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Shuell, T. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436.
- Silva, A. (2004). A auto-regulação na aprendizagem. A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In A. Silva, A. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.17-39). Porto: Porto Editora.
- Silva, J. (2010). *Entrevista mediante tarefa com aprendentes do 2.º ciclo – Uma aplicação da auto-regulação da aprendizagem*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa, Portugal.
- Silva, R. (2004). *TPC's Quês e Porquês. Uma rota de leitura do trabalho de casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.
- Silva, R. (2009). *Etapas processuais do trabalho de casa e efeitos auto-regulatórios na aprendizagem do Inglês: Um estudo com diários de TPC no*

2.º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Educational Psychology*, 91, 335-351.

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.

Soares, S. (2007). *Auto-regulação da tomada de apontamentos no ensino básico*. Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.

Teixeira, A. P. (2004). *Estratégias de auto-regulação na aprendizagem em História: Estudo no 2.º C.E.B.* Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.

Torres, D. (2010). *Estratégias de aprendizagem e auto-eficácia académica: Contributos para a explicação do rendimento em Língua Portuguesa e em Matemática*. Dissertação de mestrado, Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária – Universidade Fernando Pessoa, Portugal.

Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., González-Pienda, J., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R., & Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.

Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Rosário, P. (2009). Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación. *SUMMA Psicológica*, 6(2), 31-42.

Van Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J. R. (1987). Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *American Journal of Psychology*, 100(1), 1-13.

Van Den Hurk, M. (2006). The relation between self-regulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem-based curriculum. *Active Learning in Higher Education*, 7(2), 155-169.

Veiga Simão, A. M. (2005). A título de introdução. Conhecimento estratégico: Uma exigência da educação do século XXI. As estratégias de

- aprendizagem na sociedade do conhecimento. In S. C. Urt & M. T. Morettini, *A psicologia e os desafios da prática educativa* (pp. 1-3). Campo Grande: Editora UFMS. [Em linha]. Disponível em: <http://www.geppe.ufms.br/artigo1.pdf> [consultado em fev. 2012].
- Veiga Simão, A. M. (2010). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In G. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (2.ª ed.; pp. 263-287). Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Wagner, P., Schober, B., & Spiel, C. (2008). Time investment and time management: An analysis of time students spend working at home for school. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 14(2), 139-153.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*. 32(5). [Em linha]. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED237180.pdf> [consultado em fev. 2012].
- Weinstein, C., Schulte, A., & Palmer, D. (1987). *The Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Winne, P., Hadwin, A., & Gress, C. (2008). The learning kit project: Software tools for supporting and researching regulation of collaborative learning. *Computers in Human Behavior*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.slideshare.net/hasantayyar/the-learning-kit-project-software-tools-for-collaborative-learning> [Consultado em 28/03/2012].
- Winne, P., & Perry, N. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 532–566). San Diego: Academic Press.
- Wolters, C., & Pintrich, P. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27–47.
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 21-238.
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106(9), 1786-1803.

- Xu, J., & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal*, 103(5), 503-518.
- Xu, J., & Corno, L. (2006). Gender, family help, and homework management reported by rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 21(2), 1-13.
- Xu, M. (2008). *The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ecls-k database*. Tese de doutoramento. Akron, Ohio: University of Akron.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. (1990a). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.
- Zimmerman, B. (1990b). Self-regulated learning and academic achievement: An Overview. *Journal of Educational Psychology*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. (1998a). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B. (1998b). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford Publications.
- Zimmerman, B. (2000a). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

- Zimmerman, B., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2000). Student characteristics. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (pp. 491-495). Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. H. (Eds) (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds), *Motivation, emotion, and cognition. Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 323-349). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.