



Artigo

A Voz dos Alunos como Promotora da Autorregulação das Aprendizagens

Uaiana Prates

Laboratório de Educação a Distância e e-learning (LE@D),
Universidade Aberta (UAb)
uaiana.prates@uab.pt | ORCID 0000-0003-4778-0772

Daniela Pinto

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE),
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto (FPCEUP)
danielapinto@fpce.up.pt | ORCID 0000-0002-8867-4733

Rui Fonte

Fundação Lapa do Lobo
gestaocultural@fundacaolapadolobo.pt | ORCID 0000-0001-
5643-5802

Thiago Freires

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE),
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto (FPCEUP)
tfreires@fpce.up.pt | ORCID 0000-0003-4741-0763

Resumo

A aprendizagem autorregulada é aqui entendida à luz da perspetiva sociocognitiva, como um processo ativo em que os alunos definem metas, monitorizam o seu desempenho e ajustam estratégias em interação com fatores pessoais, comportamentais e contextuais. Este estudo parte da premissa de que escutar a voz dos alunos é fundamental para compreender os modos como a escola pode fomentar esse processo. Nesse sentido, reporta um projeto desenvolvido em quatro



escolas do norte e centro de Portugal, que assenta num programa estruturado de observação e feedback entre pares, envolvendo 805 alunos do 8.º ao 11.º ano. A investigação, de natureza qualitativa, mobilizou como fontes de dados guiões de observação e grupos de discussão focalizada, realizados em quatro diferentes momentos ao longo de dois anos letivos (no fim de cada semestre). Os dados recolhidos foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo. Os resultados preliminares evidenciam que os alunos valorizam o envolvimento no projeto, destacando a organização dos grupos e a dinâmica de participação dos observadores no trabalho colaborativo. Também se registaram percepções divergentes relativamente ao papel dos professores, vistos ora como facilitadores de novas práticas, ora como pressionados pela integração do projeto nas rotinas escolares. Além disso, foi possível observar na fala dos alunos indícios de que a participação no projeto contribui para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Identificaram-se nos registos de observação elementos constituintes do modelo cílico de autorregulação da aprendizagem, bem como fatores que mostram as potencialidades da observação e feedback para a co-regulação da aprendizagem. Conclui-se que a integração da voz dos alunos em processos de melhoria pedagógica permite compreender, de forma crítica e contextualizada, as potencialidades e os constrangimentos de iniciativas orientadas para a promoção da autorregulação das aprendizagens.

Palavras-chave: Voz dos alunos; Autorregulação das aprendizagens; Ensino básico; Participação; Observação entre pares; *Feedback*.

Abstract

Self-regulated learning is here understood from a sociocognitive perspective, as an active process in which students set goals, monitor their performance, and adjust strategies through interaction with personal, behavioral, and contextual factors. This study is grounded in the premise that listening to students' voices is fundamental to understanding how schools can foster this process. In this sense, it reports on a project developed in four schools in the north and center of Portugal, based on a structured peer observation and feedback program involving 805 students from Grades 8 to 11. The qualitative study drew on observation protocols and focus group discussions conducted at four different moments over two academic years (at the end of each semester). Data were analyzed using content analysis. Preliminary findings indicate that students value their participation in the project, highlighting group organization, and the role of observers in collaborative work. Divergent perceptions were also reported regarding teachers' roles, who were viewed either as facilitators of new practices or as pressured by the integration of the project into school routines. In addition, students' discourse revealed indications that participation in the project contributes to the development of self-regulated learning. Elements of the cyclical model of self-regulated learning were identified in the observation records, as well as factors that highlight the potential of peer observation



and feedback for the co-regulation of learning. It is concluded that integrating students' voices into pedagogical improvement processes enables a critical and contextualized understanding of both the potential and the constraints of initiatives aimed at promoting self-regulated learning.

Keywords: Student voice; Self-regulated learning; Basic education; Participation; Peer observation; *Feedback*.

Introdução

Solicitar a um aluno que seja agente ativo dos processos de ensino-aprendizagem é um estímulo que o irá desafiar, mas deve contar também com o comprometido envolvimento dos colegas e dos docentes, passando a ser todos protagonistas na partilha do saber e na valorização de competências. O projeto que serve de base para a reflexão apresentada neste trabalho assenta numa abordagem inovadora que procura promover a aprendizagem autorregulada dos alunos nas aulas, através da observação entre pares. Nos modelos escolares mais tradicionais, o conhecimento tende a ser transmitido de forma mais unidirecional, num contacto direto entre professor-alunos ou professor-aluno. O propósito do projeto que aqui se discute é valorizar o estudante como agente ativo, responsável pela construção da própria aprendizagem (Zimmerman, 2002, 2013). Esta forma de trabalhar, para além de possibilitar a aquisição de conteúdos, também permite o desenvolvimento de competências de autorregulação, que incluem, entre outras, a capacidade de controlar, avaliar e ajustar a própria aprendizagem de forma autónoma e consciente. Trata-se, no fundo, de um empreendimento conjunto (Sá, 2017). O cenário educativo contemporâneo convoca a escola a rever e a alternar os seus modelos de aprendizagem, desafiando os docentes a assumirem um papel que vá além da mera transmissão de saberes, centrando-se na construção de competências fundamentais que habilitem os alunos a enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade dos nossos dias. Nesse sentido, a aprendizagem autorregulada (Fernandez-Rio et al., 2017; Hosek et al., 2024; Jackson, 2016) é uma competência essencial que prepara os alunos para lidar com diferentes cenários e trabalhar de forma independente na resolução dos problemas, refletindo, ao mesmo tempo, de forma crítica sobre todo o processo.



No âmbito do projeto aqui em foco, comprehende-se que o processo de promoção da autorregulação das aprendizagens beneficia da construção de um espaço de escuta, em que a voz dos alunos é tida em conta, através da manifestação da sua opinião e de processos de observação e feedback no decorrer das aulas. Além disso, a consideração dos alunos na implementação de atividades que estimulam a autorregulação das aprendizagens faz-se também através de recursos típicos da investigação, como no caso dos Grupos de Discussão Focalizada (GDF) (Morgan, 1997), do preenchimento de guiões de observação (Bogdan & Biklen, 1994) e nas respostas aos inquéritos do MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire; Pintrich et al., 1993) na versão reduzida e validada para a população portuguesa (Morais et al., 2025), instrumentos que foram mobilizados ao longo da implementação das atividades realizadas nos agrupamentos de escolas envolvidos.

A Observação entre Pares como Estratégia de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem

A aprendizagem autorregulada constitui um processo dinâmico e cíclico em que o estudante assume um papel ativo na gestão da própria aprendizagem, mobilizando um conjunto de processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e comportamentais orientados para o alcance de objetivos (Zimmerman, 2002, 2013; Veiga Simão & Frison, 2013). Ao planear, monitorizar e avaliar continuamente o seu desempenho, o estudante torna-se capaz de ajustar as estratégias de aprendizagem em função das exigências da tarefa, das condições do contexto e da percepção da sua própria eficácia.

Zimmerman (2002) descreve três fases interdependentes neste processo: planeamento (ou previsão), desempenho (ou execução) e autorreflexão. Na fase de planeamento, o estudante define metas específicas e realistas, identifica os recursos disponíveis e seleciona estratégias adequadas para alcançar os objetivos propostos. Em contextos colaborativos, o docente pode desempenhar um papel mediador, apoiando a definição de metas e a escolha de estratégias ajustadas ao perfil e às necessidades dos estudantes.

A fase de desempenho corresponde ao momento em que o estudante põe em prática as estratégias planeadas, monitorizando o progresso, regulando o esforço e mantendo a concentração. Trata-se de uma etapa de observação e autorregulação contínua, na qual o estudante recolhe



informações sobre o próprio comportamento e sobre o dos colegas. Nesse sentido, a observação entre pares e o feedback mútuo constituem práticas pedagógicas que potenciam a autorregulação, pois permitem a análise de diferentes modos de ação e a identificação de alternativas mais eficazes para enfrentar desafios (Veiga Simão & Frison, 2013). Ao reconhecer dificuldades, o estudante é encorajado a reformular estratégias, o que favorece a aprendizagem adaptativa e o desenvolvimento de competências metacognitivas.

A fase de autorreflexão envolve a avaliação dos resultados obtidos e dos processos utilizados. Nesta etapa, o estudante analisa o que funcionou, o que poderia ser melhorado e que aprendizagens podem ser transferidas para situações futuras. No contexto do projeto que sustenta este estudo, esta fase é enriquecida pela partilha de feedback entre pares, em que um estudante desempenha o papel de observador e oferece comentários construtivos ao grupo sobre o desempenho coletivo. O diálogo gerado a partir desse feedback promove uma reflexão partilhada, sustentada na análise crítica das práticas, e contribui para a reformulação de estratégias em futuras atividades. Assim, a autorreflexão, preparando o estudante para iniciar um novo processo com maior consciência, autonomia e sentido de responsabilidade sobre a própria aprendizagem.

Apesar de haver diferentes exposições sobre os processos de autorregulação, é possível desenhar uma linha comum sobre os pressupostos que a sustentam. Wolters et al. (2005) defendem que a autorregulação da aprendizagem deve ser avaliada através de quatro indicadores. O primeiro assenta na ideia de que todos os estudantes são participantes ativos no seu processo de aprendizagem, não sendo apenas receptores passivos de informação. O segundo transmite a ideia de que os estudantes podem controlar e moderar determinados aspectos da sua cognição, motivação e comportamento. A terceira suposição refere a existência de um valor de referência, que serve para elaborar comparações, com o intuito de avaliar e ajustar, se necessário, o processo de aprendizagem. Por último, o quarto pressuposto assenta na ideia de que as atividades autorregulatórias não são influenciadas apenas pelas características pessoais dos indivíduos, mas, também, pelo contexto.

À luz destes pressupostos, que concebem os estudantes como participantes ativos capazes de monitorizar, regular e ajustar o seu processo de aprendizagem em interação com o contexto, a observação constitui uma das ferramentas centrais para a promoção da autorregulação no âmbito



deste estudo. Através da observação, os estudantes, ao analisar o desempenho dos colegas, atentam ao seu próprio desempenho, identificando padrões de comportamento, estratégias eficazes e áreas de melhoria (Zimmerman, 2002, 2013; Costa & Kallick, 2008, Torres et al., 2024). No projeto que sustenta este estudo impõe-se não só a observação entre pares como também a auto-observação, junto com os processos de autocontrole (Veiga-Simão & Frison, 2013, p. 8). A observação entre pares permite que os estudantes desenvolvam competências de análise crítica, ao identificar boas práticas e, no lado oposto, estratégias menos eficazes. Permite ainda comparar o próprio desempenho com o dos colegas, criando um ponto de referência para autoavaliação. Isso significa que, neste processo, também estão implicados processos de corregulação das aprendizagens, ou seja, verificam-se processos de interação entre pares que estimulam a apropriação por parte dos alunos de conhecimento acerca dos modos como aprendem (Panadero, 2017). O facto de receber *feedback*, se for imediato, permite refletir em tempo real sobre os ajustes a fazer. Noutra frente, o *feedback* realizado no final da tarefa possibilita uma análise mais ponderada e sustentada sobre novos caminhos pelos quais optar. A auto-observação permite ao estudante monitorizar como organizar o tempo e os recursos durante uma atividade ou tarefa, assim como perceber quais as estratégias de aprendizagem que funcionam melhor no seu caso em particular. Possibilita também identificar os momentos em que sente mais dificuldade e precisa de apoio adicional por parte dos colegas ou professor.

Feedback e Ciclo Contínuo de Reflexão e Aprendizagem

O *feedback* pode ser entendido como expressão significativa da voz dos alunos e revela-se uma extensão natural da observação, desempenhando um papel essencial na aprendizagem autorregulada. O *feedback* deve ser entendido como um instrumento de crescimento e reflexão (Hattie & Timperley, 2007).

De acordo com Liu e Carless (2006), o *feedback* é um processo dialógico que incentiva os alunos a refletir sobre o seu desempenho. Como tal, o *feedback* entre pares amplia o desenvolvimento da Autorregulação da aprendizagem (ARA), facilitando o envolvimento metacognitivo. O processo de dar e receber *feedback* tem demonstrado promover habilidades metacognitivas, pois exige que os alunos avaliem a qualidade da tarefa, monitorem a compreensão



e refinem estratégias. Frequentemente, os alunos que fornecem feedback detalhado demonstram maiores ganhos em autorregulação da aprendizagem do que aqueles que apenas o recebem (Zong et al., 2021). Além disso, o *feedback* dos pares também parece estar relacionado a ganhos motivacionais, autoconfiança e envolvimento académico, que são essenciais para o ciclo de autorregulação da aprendizagem (Santos et al., 2025).

O feedback entre pares traduz-se nos comentários construtivos sobre estratégias escolhidas, tarefas realizadas, apresentações, trabalhos de grupo ou atividades individuais. Isso inclui, naturalmente, o reconhecimento dos pontos fortes e dos menos fortes, abrindo espaço para sugestões de melhoria. Há diversas formas de se operacionalizar o processo de *feedback*, que pode acontecer entre pares, a partir do docente ou traduzir-se em auto-feedback. O *feedback* do docente permite orientar os estudantes na reflexão sobre estratégias e resultados, promovendo ajustes, podendo estes ser contínuos ou tomarem lugar no final das atividades. O auto-feedback ganha consistência quando, após uma tarefa, o estudante reflete sobre o seu próprio desempenho, identificando acertos e oportunidades de melhoria. O ciclo observação → *feedback* → reflexão → adaptação engrandece a voz dos estudantes e fortalece a autorregulação, permitindo que o estudante aprenda a avaliar e a corrigir o seu próprio desempenho, tornando-se progressivamente mais autónomo (Black & Wiliam, 1998; Zimmerman, 2002).

A Dimensão da Voz dos Alunos

Promover espaços de escuta da voz dos alunos significa reconhecer que eles possuem conhecimentos sobre o seu próprio processo de aprendizagem e que as suas percepções podem enriquecer significativamente a prática pedagógica, contribuindo para um ambiente salutar em sala de aula e uma relação mais saudável e transparente entre professor-alunos e aluno-alunos (Black & Mayes, 2020; Connor et al., 2024; Skerritt et al., 2023).

O recurso a estratégias que viabilizam um lugar para a voz dos alunos permite avançar na construção de espaços pedagógicos que reorganizam as relações educativas de modo a consolidá-las como uma experiência transformadora quer para os alunos, quer para os professores (Black & Mayes, 2020; Flutter, 2007). Ouvir os alunos permite aceder a novos conhecimentos sobre fatores que podem fazer a diferença na sua aprendizagem e progresso (Flutter, 2007), ao mesmo tempo



em que promove o desenvolvimento de novas competências para alunos e, também, professores (Jones & Bubb, 2021). Em última instância, esta aposta na ativação do lugar de fala dos alunos pretende ter efeitos a nível dos resultados escolares promovendo, nomeadamente, uma maior dimensão de equidade nas escolas (Conner et al., 2024).

A expressão e operacionalização da dimensão da voz dos alunos, no que respeita ao espaço escolar, não decorre sem, todavia, revelar um conjunto de desafios, todavia. Em primeiro lugar, a literatura refere a importância de se considerar a diversidade no que toca às vozes ouvidas (Kan et al., 2023) para assegurar que não se ouvem apenas algumas vozes – normalmente, aquelas pertencentes a grupos socialmente mais favorecidos. Além disso, reflete-se sobre o facto de que a adoção acrítica de estratégias centradas na voz dos alunos pode produzir uma imagem parcial das suas opiniões, distorcendo a sua genuinidade (Black & Mayes, 2020; Flutter, 2007; Jones & Bubb, 2021). Não obstante, incorporar a voz dos alunos nas práticas educativas implica uma mudança nas relações de poder existentes no ambiente escolar, realocando dinâmicas de autoridade (Jones & Bubb, 2021; Skerritt et al., 2023)

No âmbito do projeto em foco neste estudo, a voz dos alunos foi integrada de forma ativa, quer nos processos de desenho da ação, quer na sua operacionalização. Esta abordagem positiva em relação à voz dos alunos parece fortalecer a dimensão da autorregulação, uma vez que incentiva os alunos a refletir sobre as suas escolhas, decisões, hábitos e estratégias, promovendo consciência e, principalmente, responsabilidade sobre a sua própria aprendizagem (Black & Mayes, 2020).

Ao considerar a voz dos alunos, o processo educativo assume-se como uma parceria colaborativa (Costa & Kallick, 2008), em que docentes e alunos constroem novas experiências de aprendizagem. Esse envolvimento direto pode contribuir para que cada aluno, para além de aprender conteúdos da disciplina, desenvolva competências de autoavaliação e adaptação, elementos essenciais da autorregulação. Importa, ainda, referir que a autorregulação das aprendizagens quando estimulada a partir da aprendizagem ativa suscita a motivação dos alunos (Kong & Teng, 2023) representando, portanto, uma dimensão de mais-valia para aumentar o sentido de responsabilidade que os alunos podem sentir à medida que são incentivados à tomada de decisão (Moura et al., 2023), ou seja, a expressar a sua voz.



A voz dos alunos, assumindo liberdades – mas também responsabilidades – de expressão é pilar central do projeto em foco. Permite a partilha de percepções não só sobre os conteúdos, mas principalmente sobre os métodos de construção do saber. São formas de conduzir o aluno a refletir sobre a própria aprendizagem, fortalecendo a autonomia. Outro aspeto relevante é o aumento de motivação e compromisso em todo o processo. Uma participação mais ativa cria sentimentos de pertença, identidade e responsabilidade (Black & Mayes, 2020; Boer et al., 2018).

Face ao cenário descrito, o presente artigo tem como objetivo analisar como pode a voz dos alunos traduzir-se num aspeto fundamental no desenvolvimento de projetos que visam promover a aprendizagem autorregulada, contribuindo para a formação de indivíduos mais autónomos, críticos e reflexivos. Numa primeira abordagem, aprofunda-se a conceção e fases do processo de aprendizagem autorregulada, partindo depois para o significado e importância da voz dos alunos em todo o processo. Assim, reflete-se sobre a observação como ferramenta de autorregulação e sobre as implicações pedagógicas que o feedback e a participação dos alunos podem promover. De seguida, esclarece-se sobre a metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto em foco, tendo em consideração os participantes e as fontes de dados, permitindo revelar os resultados e a discussão dos mesmos. O trabalho conclui como uma série de considerações que incluem, também referências a limitações que constrangem os processos discutidos e sugestões para trabalhos de investigação futuros.

Metodologia

Embora ao longo do projeto que fundamenta este trabalho tenham sido recolhidos dados de natureza quantitativa e qualitativa, o presente estudo realça investigação que assenta no paradigma qualitativo e procurou responder à seguinte questão: de que modo a participação num programa estruturado de observação e feedback entre pares influencia a percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, a possibilidade de participação dos alunos e as práticas de sala de aula no ensino básico? Para responder a esta questão, foram analisados os dados produzidos com os alunos ao longo dos dois anos do projeto. O objetivo foi compreender a perspetiva dos alunos relativamente à sua participação e verificar em que medida consideram que esta contribuiu para o desenvolvimento da sua aprendizagem autorregulada. Para atingir este



objetivo, recorreu-se à triangulação de instrumentos de recolha de dados de forma a captar diferentes dimensões da sua experiência (Hammersley, 2008).

Sobre o Projeto e os Participantes e Procedimentos

O projeto que alicerça este estudo assenta num programa estruturado de observação e feedback entre pares, que envolveu quatro escolas situadas no norte e centro de Portugal, integrando alunos do 8.º, 9.º, 10.º e 11.º anos de escolaridade, nos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025. No caso do ensino secundário, foram abrangidas turmas do Ensino Profissional e do Ensino Científico-Humanístico. Fundamentado numa investigação baseada em design (Design-Based Research – DBR) (McKenney et al., 2006; Nobre & Martin-Fernandes, 2021), este projeto requereu a colaboração de coordenadores, professores e alunos no sentido de elaborar uma estratégia de ação. Os coordenadores e professores das escolas envolvidas participaram em sessões conjuntas com os investigadores do projeto a fim de discutir o modelo teórico que informa a ação, bem como a sua operacionalização. A DBR consiste na conceção e implementação de intervenções em contextos reais, articulando teoria e prática em ciclos iterativos de análise e melhoria contínua.

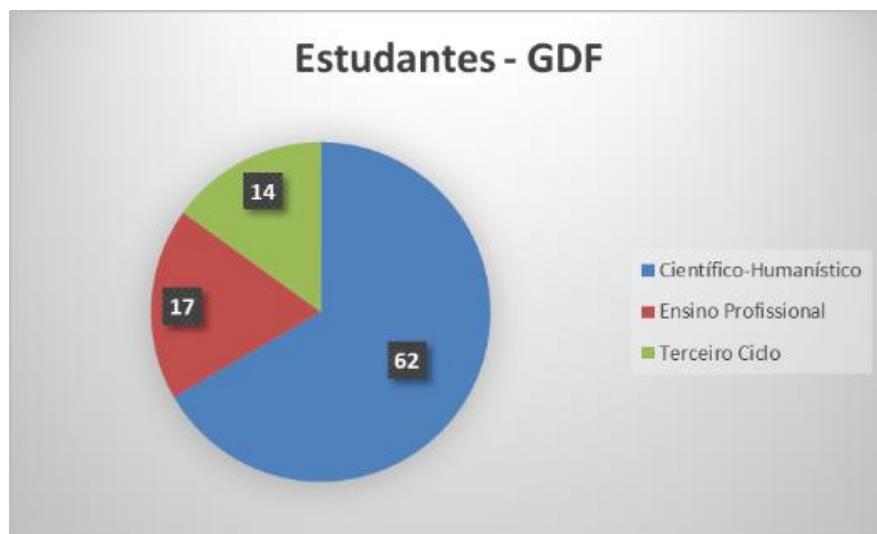
No que se refere ao modelo de observação entre pares, este consistia em organizar os alunos em grupos quando em situação de trabalho colaborativo e nomear um aluno observador para tomar nota do modo como as atividades eram desenvolvidas por seus pares. Ao fim de cada atividade, os alunos observadores preenchiam um guião em linha com informação acerca da natureza da atividade. Igualmente, os professores preenchiam um guião cujo foco era a descrição da atividade realizada e a caracterização da turma e do contexto em que a atividade tomou lugar. Todos os alunos envolvidos no projeto passaram pelo papel de observador, ao menos, uma vez. O processo de feedback era encorajado em pequeno grupo e, adicionalmente, em grande grupo. Estava a critério dos professores decidir o modo da sua operacionalização (escolha de conteúdo e aulas em que se implementaria a metodologia). Para assegurar a consistência da implementação e reforçar a validade do estudo, os professores foram acompanhados pela equipa de investigação ao longo de todo o processo, através de momentos sistemáticos de formação, apoio e reflexão conjunta. A

monitorização das atividades aconteceu a meio e ao fim de cada ano letivo, dentre outras formas, a partir de grupos de discussão focalizada, quer com professores, quer com alunos.

No total, recolheram-se 789 guiões de observação preenchidos pelos alunos-observadores (220 relativos ao ensino básico e 569 relativos ao ensino secundário, sendo 195 do ensino profissional e 374 do ensino científico-humanístico) e realizaram-se GDF com 93 estudantes de diferentes níveis e vias de ensino (Figura 1). A média de idade dos participantes foi de 15 anos. Os participantes dos GDF foram selecionados de forma aleatória. No caso dos alunos, a equipa de investigação designou-os conforme códigos anónimos atribuídos para a resposta aos questionários. Esta distribuição evitou que um mesmo aluno participasse em mais de um GDF. A distribuição por anos e ciclos está ilustrada no gráfico da Figura 1. Do total, 62 estudantes frequentavam os 10º e 11º anos do curso Científico-Humanístico, 17 estavam matriculados em turmas do Ensino Profissional e 16 frequentavam os 8º e 9º anos do terceiro ciclo.

Figura 1

Número de estudantes que participaram dos GDF (n=93)

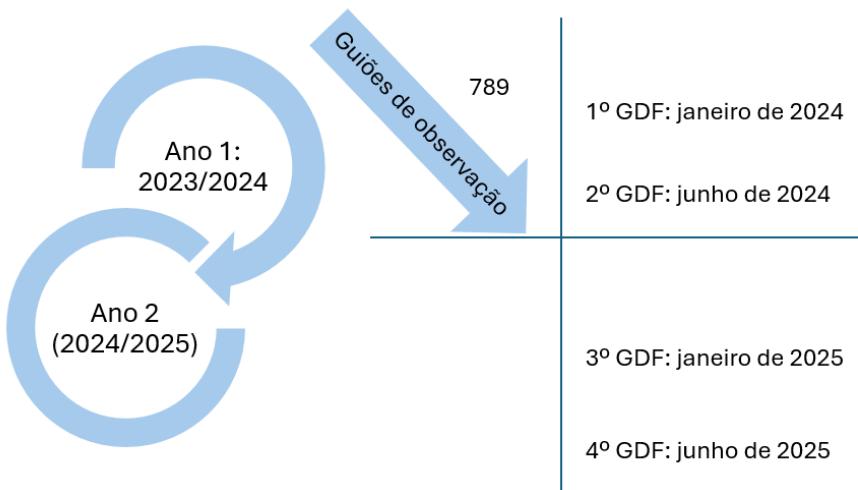


Instrumentos e Análise de Dados

Os dados mobilizados neste artigo resultam da aplicação de instrumentos anteriormente referidos: (i) guiões de observação e (ii) grupos de discussão focalizada. Conforme descrito, o guião de observação consistiu num formulário estruturado preenchido pelos alunos após observarem os seus colegas durante as atividades em sala de aula. Estes guiões incluíam categorias relacionadas com o planeamento de tarefas, as estratégias de execução, a gestão do tempo, a colaboração, a autorreflexão e a comunicação. O foco da análise aqui apresentada centrou-se em duas perguntas abertas: «*O que é que os teus colegas fizeram que dificultou a realização da tarefa?*» e «*O que é que os teus colegas fizeram que os ajudou na realização da tarefa?*». Os GDF foram realizados em quatro momentos distintos ao longo dos dois anos de duração do projeto — no final do primeiro semestre do primeiro ano (janeiro de 2024), no final do primeiro ano (junho de 2024), no final do primeiro semestre do segundo ano (janeiro de 2025) e no final do segundo ano (junho de 2025), conforme Figura 2.

Figura 2

Processo de recolha de dados durante os dois anos de projeto



* GDF: Grupos de Discussão Focalizada



Os dados dos guiões de observação foram analisados segundo as técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1977), considerando tanto categorias dedutivas, baseadas nas dimensões do modelo cílico de SRL (Zimmerman et al., 2015), quanto categorias emergentes, que surgiram da análise empírica. Os dados recolhidos nos GDF foram transcritos, organizados e igualmente submetidos à análise de conteúdo, com base nas categorias previamente definidas a partir do modelo de observação entre pares e dos elementos da autorregulação da aprendizagem (Bardin, 1977). Todo o processo analítico contou com o apoio do software NVivo 15. Para o presente artigo, mobilizamos três categorias dos GDF específicas, a partir das percepções recolhidas:

- 1) Envolvimento: esta categoria procura compreender de que forma os estudantes foram envolvidos na prática de observação e feedback entre pares — desde a forma como a proposta foi apresentada e a decisão sobre a participação, até às atividades desenvolvidas e à sua concretização. Inclui, ainda, as possibilidades de negociação e as mudanças introduzidas a partir das sugestões dos próprios estudantes.
- 2) Participação: esta categoria visa compreender como os estudantes avaliam a sua participação no projeto e a dos professores, bem como os efeitos percebidos dessa experiência. Abrange a identificação de mudanças nas práticas curriculares e pedagógicas, a sustentabilidade dessas transformações, o aumento do envolvimento discente, a melhoria das relações entre estudantes e docentes e a abertura dos professores para acolher as opiniões e contributos dos estudantes relativamente ao desenvolvimento do projeto nas diferentes disciplinas.
- 3) Sugestões de melhoria ao projeto: esta categoria contempla as vozes e propostas dos estudantes no que se refere à melhoria do projeto, reunindo as suas sugestões destinadas ao aperfeiçoamento das práticas e ao fortalecimento da implementação da estratégia de observação e feedback entre pares.

Resultados e Discussão

Os processos de autorregulação das aprendizagens: um olhar a partir da voz dos alunos

Na tentativa de responder à questão de investigação “de que modo a participação num programa estruturado de observação e feedback entre pares influencia a percepção dos estudantes



sobre o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, a possibilidade de participação discente e as práticas de sala de aula no ensino secundário?”, analisámos as percepções dos alunos participantes neste estudo.

A análise dos guiões de observação preenchidos pelos alunos, permitiu compreender, através da interpretação dos fatores que dificultaram ou facilitaram a realização de uma tarefa pedagógica à luz do modelo cílico de autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2002; Zimmerman et al., 2015), quais as dimensões que mais se evidenciam durante os processos de observação entre pares. A Tabela 1 apresenta a distribuição das respostas dos alunos incluídas nas diferentes fases do modelo.

Tabela 1

Distribuição das respostas dos alunos nos guiões de observação

	O que dificultou a execução da tarefa?	O que facilitou a execução da tarefa?
Fase de Planeamento	64 (18,0%)	35 (5,4%)
Fase de Desempenho	167 (46,9%)	264 (40,6%)
Fase de Autorreflexão	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Dinâmica de grupo	25 (35,1%)	351 (54,0%)
Total	356 (100%)	650 (100%)

Podemos perceber, pela análise da tabela anterior, que a fase de desempenho, assim como os fatores ligados à dinâmica a grupo são aquelas que se destacam nas respostas dos alunos. A participação dos alunos na observação das tarefas dos colegas, e os seus registo sobre o que observaram, permitiu-lhes revelar as dimensões às quais dão mais atenção no desenvolvimento das tarefas. Esta identificação permite perceber, pela observação e feedback dos alunos, alguns aspectos fundamentais para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

A fase de desempenho foi identificada em grande parte dos casos, tanto como uma fase em que se registaram dificuldades (46,9%) como uma fase em que foram executadas ações que facilitaram a tarefa (40,6%). Este duplo papel reflete a variabilidade na capacidade dos alunos para



mobilizar recursos autorregulatórios durante o desenvolvimento da tarefa. Aqueles que conseguiram aplicar estratégias adequadas – como foco, gestão do tempo, monitorização e regulação emocional – experienciaram esta fase como facilitadora. Em contraste, os alunos que observaram problemas como desorganização, ansiedade ou insegurança perceberam-na como um obstáculo. Estes resultados indicam a centralidade da fase de desempenho nas observações efetuadas, o que contrasta com alguns estudos recentes que mostram as dificuldades de alunos do ensino pré-escolar nesta fase de ARA em relação às restantes (Silva Moreira et al., 2022). O foco dos alunos na fase desempenho, em detrimento, por exemplo, da fase de autorreflexão, parece ser, segundo indicam os nossos dados, uma construção escolar. A Tabela 2 apresenta a distribuição das respostas dos estudantes nas subcategorias da fase de desempenho.

Tabela 2

Distribuição das respostas do/as alunos/as categorizadas na fase de desempenho

	O que dificultou a execução da tarefa?	O que facilitou a execução da tarefa?
Autocontrolo	101 (60,5%)	195 (73,9%)
Estratégias de tarefa	24 (14,4%)	1 (0,4%)
Auto-instrução	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Imagética	1 (0,6%)	0 (0,0%)
Gestão do tempo	53 (31,7%)	15 (5,7%)
Estruturação do ambiente	14 (8,4%)	31 (11,7%)
Procura de ajuda	9 (5,4%)	148 (56,1%)
Incentivos ao interesse	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Autoconsequências	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Auto-observação	66 (39,5%)	69 (26,1%)
Monitorização metacognitiva	64 (38,3%)	67 (25,4%)
Registo próprio	2 (1,2%)	2 (0,8%)



Os dados mostram que a fase de desempenho foi o momento mais reconhecido e experienciado do ciclo de autorregulação. Nesta fase, o controlo foi o aspetto mais frequentemente mencionado – relatado como dificultador em 60,5% dos casos e como facilitador em 73,9%. Isto indica que a capacidade de gerir os próprios processos cognitivos, emocionais e comportamentais é crucial para o sucesso da tarefa.

A gestão do tempo também se destacou – identificada como dificuldade em 31,7% dos casos e como facilitador em apenas 5,7%. Este desequilíbrio revela uma clara fragilidade nesta competência. A monitorização metacognitiva apresentou igualmente resultados relevantes, mostrando consciência dos próprios processos cognitivos. A procura de ajuda revelou-se um aspetto central: mencionada como obstáculo apenas em 5,4% dos casos, mas como facilitadora em 56,1%. Isto destaca o papel positivo da interação social e do apoio externo durante a execução da tarefa. Outros elementos – como estratégias de tarefa, estruturação do ambiente, registo de notas, imagética e auto-instrução – foram raramente mencionados, o que pode indicar pouca consciência ou utilização limitada destas estratégias.

Estes resultados mostram um reconhecimento, pelos alunos, dos aspetos fundamentais dos processos de desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, assim como um incentivo a processos de reflexão sobre as formas de resolução das tarefas pelos colegas, estratégias que correspondem a processos de responsabilização dos alunos pelos seus processos de aprendizagem (Black & Mayes, 2020).

A fase de autorreflexão não é mencionada pelos alunos, nem numa perspetiva positiva nem negativa. Este resultado mostra uma propensão dos alunos para dar maior atenção à fase de planeamento e principalmente de desempenho, sem refletir sobre a forma como planearam e executaram as tarefas de aprendizagem. Como acima se refere, e partindo de estudos realizados em faixas etárias mais novas (Silva Moreira et al., 2022), este foco no desempenho parece ser uma construção efetuada ao longo de um percurso escolar. Ou seja, a autorreflexão parece ir perdendo centralidade, em prol do desempenho. Neste sentido, estes resultados parecem indicar uma necessidade de se estruturarem as tarefas pedagógicas com momentos explicitamente pensados para a realização da fase de autorreflexão. Este desenvolvimento da reflexão sobre o trabalho de aprendizagem é essencial para o ciclo da ARA.



Para além das três fases do modelo cílico da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman et al., 2015), uma dimensão adicional emergiu, de forma bastante presente, nos na análise dos dados: a dinâmica de grupo, entendida como a interação, cooperação e influência mútua entre os membros da turma durante a realização das tarefas pedagógicas. Referida em 54% dos casos como facilitadora e em 35% como dificultadora, esta dimensão revelou-se transversal em todo o processo de desenvolvimento das tarefas pedagógicas.

A análise desta categoria revela três componentes-chave (Tabela 3): colaboração, comunicação e organização.

- 1) Colaboração foi percecionada como facilitadora em 55% dos casos e como dificultadora em 35%. Isto sugere que, quando os membros do grupo colaboram ativamente, o ambiente torna-se mais favorável à autorregulação.
- 2) Comunicação destacou-se como uma fragilidade, sendo mencionada como obstáculo por 49% dos estudantes. Problemas de comunicação podem dificultar a clareza das instruções, criar frustração e bloquear o fluxo de trabalho.
- 3) Organização do grupo, embora menos referida, também se revelou importante: dificuldades em 16% e facilitação em 14,5%.

Tabela 3

Distribuição das respostas dos alunos categorizadas na dimensão dinâmica de grupo

	O que dificultou a execução da tarefa?	O que facilitou a execução da tarefa?
Colaboração	44 (35,2%)	193 (55,0%)
Comunicação	61 (48,8%)	107 (30,5%)
Organização	20 (16,0%)	51 (14,5%)

A colaboração entre colegas pode apoiar o planeamento conjunto, a execução partilhada e a reflexão coletiva, promovendo um ambiente de aprendizagem co-regulado (Hadwin et al., 2017). Em contrapartida, dinâmicas disfuncionais – marcadas por conflito, participação desigual ou falhas de



comunicação – podem prejudicar o progresso da tarefa e comprometer os processos de autorregulação.

A observação entre pares mostrou potencialidade de promover processos dialógicos e metacognitivos, nos quais os alunos negociaram significados, trocaram feedback construtivo e construíram, de forma colaborativa, entendimentos partilhados. Este processo dinâmico gera oportunidades para que os estudantes externalizem o seu pensamento, reflitam criticamente sobre diferentes perspetivas e aperfeiçoem as suas estratégias cognitivas. Em consonância com esta perspetiva, Liu e Carless (2006) evidenciam que o feedback entre pares não promove apenas o envolvimento metacognitivo, mas também potencia os resultados de aprendizagem de observador e observado, reforçando o carácter recíproco da aprendizagem colaborativa. Paralelamente, os processos de observação e feedback permitem ouvir os alunos e aceder a novos conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem (Flutter, 2007), tornando-se, desta forma, útil para alunos e docentes (Jones & Bubb, 2021).

Na análise das falas dos estudantes, agrupamo-las segundo as três fases do modelo de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2002): Planeamento, Desempenho e Autorreflexão. Na Tabela 4 apresentamos alguns exemplos das falas dos estudantes, associados a cada fase do modelo, considerada como categorias de análise. A participação dos estudantes no projeto evidenciou não apenas o desenvolvimento do trabalho colaborativo em sala de aula, mas também processos de planeamento, desempenho e reflexão das suas experiências no âmbito da observação entre pares. Ao longo dos quatro momentos de discussão focalizada, distribuídos pelos dois anos escolares, os estudantes expressaram críticas e elogios ao projeto, sugerindo mudanças e contribuindo para a construção coletiva da experiência.

Quando questionados sobre o modo como foram envolvidos no projeto, ou seja, como a metodologia da observação entre pares e as atividades foram apresentadas pelos professores, emergem falas que remetem à fase de planeamento descrita por Zimmerman (2002). Os estudantes destacam aspectos ligados à definição de regras (por exemplo, se o observador deveria apenas observar ou também participar da resolução da tarefa – AECCB20), à organização dos grupos (AECCB28) e à gestão do tempo disponível para realizar a atividade (ESSP16). Estas percepções revelam a preocupação inicial dos estudantes em estruturar a tarefa de forma eficiente (Tabela 1).



Na fase de desempenho, as vozes dos estudantes permitem identificar como foram acompanhando e ajustando as estratégias ao longo da realização das atividades a depender do contexto/disciplina (ESSP18 e ESSP13). Alguns salientam que os observadores também se envolveram na resolução das tarefas (AER3), enquanto outros, aqui já na fase de autorreflexão, apontam dificuldades de integração no grupo, que foram sendo superadas com o tempo (AER8). Essas evidências mostram que os estudantes atuaram como agentes ativos, regulando e negociando sua participação, em consonância com a ideia de que a regulação cognitiva envolve “[...] cognitive and metacognitive activities that individuals engage in to adapt and change their cognition” (Wolters et al., 2005, p. 251-252). Por fim, no que respeita à reflexão, as falas revelam tanto a percepção de utilidade do projeto quanto a sua contribuição para a aprendizagem individual e coletiva. Destaca-se a ideia de que o observador aprende por ter de avaliar os colegas no final de cada aula (ESSP13), o que demonstra consciência sobre os ganhos metacognitivos proporcionados pela atividade.

Quando questionados sobre a sua participação e a participação dos professores no projeto, os estudantes também destacaram elementos relacionados às três fases do modelo de autorregulação da aprendizagem. No que diz respeito ao planeamento, a questão da gestão do tempo surge de forma recorrente, revelando a preocupação dos estudantes com a perda de aulas destinadas ao cumprimento do programa curricular (ESSP14). Além disso, alguns participantes evidenciam a percepção de que, para os professores, o projeto poderia representar um acréscimo de trabalho, podendo até ser visto como um incômodo, dadas as múltiplas tarefas associadas à função docente (AECCB13). No âmbito do desempenho e da autorreflexão, as falas dos estudantes revelam que o projeto promoveu mudanças nas práticas docentes em sala de aula (AER13; AECCB6), permitindo que os professores identificassem de forma mais clara as dificuldades da turma (AER13). Os estudantes também reconheceram a utilização de estratégias diferenciadas para o desenvolvimento do momento de feedback, em que o professor, ao invés de fornecer diretamente a resposta correta, encorajava os alunos a refletirem sobre os erros cometidos pelos colegas (AECS22). Esse tipo de prática dialoga com a perspetiva de que o feedback é mais eficaz quando orientado para a tarefa, os processos e a regulação da aprendizagem, promovendo a reflexão, a adaptação de estratégias e a aprendizagem a partir dos erros, em vez de se restringir a uma mera correção (Hattie & Timperley, 2007). Finalmente, os estudantes enfatizam a importância do trabalho



em grupo para a sua aprendizagem, valorizando a possibilidade de colaboração e de apoio mútuo no processo educativo (AECCB15).

Tabela 4

Categorias de análise vs. Fases do Modelo de Zimmerman (2002)

Fase	Planeamento	Desempenho	Autorreflexão
Envolvimento	<p>"Tivemos que nos organizar em grupo, neste caso fomos nós que fizemos os grupos." (AECCB28)</p> <p>"No nosso grupo, nós colocávamos uma regra, que era, o observador não trabalhava, ficava a observar, e os outros trabalhavam. Mas, por exemplo, no grupo dela o observador poderia ajudar." (AECCB20)</p> <p>"Eu prefiro o tempo de 20 minutos porque em 20 minutos dá para observar e depois já, quando passarem esses 20 minutos, como fui observadora, posso liderar o grupo, dizer o que como observadora eu pude melhorar." (ESSP16)</p>	<p>"Trabalhamos todos. Mesmo os que estão no papel de observadores." (AER3)</p> <p>"Nós fizemos as pesquisas em grupo." (ESSP18)</p> <p>"Nós, em Matemática, quando nos juntamos no Projeto Way, basicamente resolvemos exercícios e problemas de acordo com a matéria que estamos a dar. Em Filosofia já é mais interativo, fazemos trabalhos, apresentações e assim falamos mais entre nós do que se só estar a escrever." (ESSP13)</p>	<p>"Porque mesmo os professores não sabiam como aplicar este projeto e muitas vezes ainda continuam sem perceber muito bem." (AECS22)</p> <p>"O observador também aprende, porque tem que nos avaliar sempre no final de todas as aulas." (ESSP13)</p> <p>"Também, em particular, a maior dificuldade que eu senti foi incluir-me no grupo. Pois, no início eu estava um bocadinho à parte [...] Mas com o tempo isso foi mudando e agora sinto-me bem com eles e os trabalhos são mais fáceis, dividimos as tarefas de igual forma para todos." (AER8)</p>
	<p>"Eu acho que sim. Acho que também há aquela preocupação de estarmos a perder uma aula onde se podia dar matéria, em que o programa é bastante grande e às vezes nem a ter as aulas todas consegue-se seguir o programa mesmo até ao fim." (ESSP14)</p> <p>"Mas eu acho que eles (os professores) devem pensar que deve ser benéfico para nós, mas que se calhar para eles pode ser até um incômodo [...] Tipo, têm aulas para dar, e depois vão ter que inventar uma coisa para fazer para o projeto." (AECCB13)</p>	<p>"[...] em aula (diferente de trabalho em grupo para casa), para além de termos o professor lá para ajudar, [...] acho que dá mais para trabalhar em grupo" (AECCB15)</p> <p>"E uma coisa que o professor faz também muito na aula [...] é alguém a ler a resposta e ele ao invés de dizer logo o feedback, ele faz-nos tentar perceber o que é que está mal na resposta do outro." (AECS22)</p>	<p>"(O Projeto) faz com que o professor se aperceba das reais dificuldades da turma [...] e daí que está mesmo bem." (AER13)</p> <p>"Eu acho que em História, pelo menos com esse projeto, fazemos alguma coisa dentro da sala de aula." (AECCB6)</p>
Participação	<p>"Uma tarefa diferente para cada grupo, assim, cada um tinha um foco na sua tarefa." (AECCB22)</p> <p>"Acho que deveria trocar os grupos por cada sessão. Ia ser melhor... Na mesma disciplina e em todas." (AER3)</p> <p>"Eu acho que deveria ser o mesmo número de vezes que são observados serem observadores." (AECS5); [...] penso que deveriam também rodar, muitas vezes, para também terem outras perspetivas." (AECS6); "Eu acho que sim que devemos rodar" (AECS3)</p>	<p>"Acho que no processo, o observador poderia fazer comentários ao longo do processo de resolução do exercício ou da atividade. Porque neste modo vai fazer com que o observador esteja mais atento ao longo do processo [...]" (AECS2)</p> <p>"Eu acho que eu não concordo com a parte de haver dois observadores porque depois podia estarem a conversar e dispersar do foco que tinham de ter. Talvez, a organização dos grupos, aquele equilíbrio e talvez serem grupos mais pequenos." (ESSP9)</p>	<p>"Eu acho que seria mais eficiente nós fazermos o questionário no papel, fazermos todas as aulas e mudávamos... para vermos se nós melhoramos, se a nossa opinião melhorou, se a nossa opinião manteve-se." (ESSP15)</p> <p>"[...] porque depois, no final, a professora pede as respostas de cada grupo, pelo menos a de português, para cada um ler a sua resposta e depois, se esse grupo é fraco, não trabalhasse, não iriam ter respostas e depois a professora iria considerar isso na avaliação final deles e eles iam... sentir-se pressionados." (AECCB3)</p>
Sugestões			



Ao serem questionados sobre possíveis melhorias no projeto, os estudantes apresentaram diversas propostas que se articulam com as três fases da Autorregulação da Aprendizagem (ARA). Na fase de planeamento, surgiram sugestões relacionadas à organização dos grupos e das tarefas. Alguns estudantes destacaram a importância de mudar a composição dos grupos a cada sessão ou “rodar” entre diferentes formações (ESSP11; AER3; AECS3; AECS6), de modo a favorecer novas interações e perspetivas. Outros propuseram a diversificação de tarefas entre grupos (AECCB22), o que poderia estimular maior foco e responsabilidade individual e coletiva. No que se refere à fase de desempenho, foram sugeridas mudanças que poderiam aumentar o envolvimento dos observadores no processo. Um exemplo foi a possibilidade de estes intervirem com comentários ao longo do desenvolvimento da atividade, e não apenas no final (AECS2). Além disso, houve a preocupação com a configuração dos grupos: alguns estudantes consideraram que a presença de dois observadores poderia dispersar a atenção, recomendando, em alternativa, a constituição de grupos mais pequenos para favorecer a monitorização (ESSP9). Estes apontamentos corroboram a ideia de Torres et al. (2024, p. 2), segundo a qual “[...] guided peer observation among students can be an important device for promoting peer and self-feedback, improving learning strategies which are transferable to different disciplinary settings”. Por fim, na fase de autorreflexão, destacaram-se duas linhas de sugestões. A primeira refere-se ao papel do professor em solicitar que cada grupo partilhe as suas respostas no momento de socialização (AECCB3), estratégia entendida como forma de aumentar o sentido de responsabilidade e o empenho dos estudantes. A segunda remete ao uso dos guiões de observação: alguns sugeriram a aplicação em todas as aulas e em formato escrito, o que permitiria acompanhar a evolução das próprias aprendizagens e percepções ao longo do tempo (ESSP15).

Os dados analisados evidenciam que os estudantes não se limitam a executar tarefas de forma passiva, mas participam de forma ativa e crítica em todas as fases do ciclo de autorregulação da aprendizagem. Na fase de desempenho, por exemplo, os alunos não apenas aplicaram estratégias cognitivas e de gestão do tempo, como também monitorizaram e avaliaram os próprios processos e os dos colegas, demonstrando consciência metacognitiva. As falas indicam que a observação entre pares favoreceu o desenvolvimento de habilidades de reflexão crítica, permitindo aos alunos identificar dificuldades, propor melhorias e ajustar estratégias individual e coletivamente.



Além disso, a dimensão da dinâmica de grupo revelou-se central para fomentar competências socioafetivas, como colaboração, comunicação e responsabilização mútua. O envolvimento ativo dos alunos na negociação de regras, na divisão de tarefas e na partilha de feedback mostra que eles se tornam agentes de sua própria aprendizagem, exercendo julgamento crítico sobre os processos pedagógicos e contribuindo para a melhoria contínua das práticas coletivas.

Em síntese, as evidências apresentadas na Tabela 4 mostram que a voz dos estudantes, no contexto do projeto em análise, articula-se de forma clara com as três fases da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2002, 2013). O envolvimento no planeamento, na fase de desempenho e na reflexão demonstra não apenas a apropriação do processo, mas também o papel ativo dos estudantes na construção de ambientes de aprendizagem mais participativos e autorregulados. Os dados do projeto permitem, portanto, inferir que a participação dos alunos num programa estruturado de observação e feedback em que a sua voz é valorizada, inclusivamente, a nível do desenho e contínua reestruturação das atividades, contribui para um maior sentimento de pertença, fortalecendo-se vínculos a nível da relação entre pares e com os professores, ao mesmo tempo em que se vislumbra a promoção de competências de autorregulação.

Considerações Finais

O presente artigo permite desvelar os modos como um projeto focado na promoção da autorregulação das aprendizagens potencializa, igualmente, a dimensão da voz dos alunos através da sua integração em processos de melhoria pedagógica. Os resultados a que se chegou demonstram, do ponto de vista da autorregulação, mais-valias a nível da comunicação entre alunos e entre alunos e professores, que parecem fortalecer as capacidades de autoconhecimento e, adicionalmente, o fortalecimento de estratégias de aprendizagem. De forma geral, os relatos, as percepções e sugestões dos estudantes revelam um olhar crítico e construtivo sobre o processo, valorizando tanto a dimensão organizacional quanto a pedagógica. Estas contribuições reforçam a pertinência de incluir a voz dos estudantes na melhoria contínua do projeto, uma vez que incidem diretamente sobre aspectos centrais da promoção da autorregulação das aprendizagens. O estudo revela o posicionamento crítico e o envolvimento ativo dos alunos em processos de metacognição que lhes permitem viabilizar o fomento ou o melhoramento de competências, quer a nível cognitivo,



quer a nível socio-afetivo. Num tempo demarcado por polarizações e dificuldades de construção de espaços de escuta, o cultivo de culturas de colaboração, como se faz através de trabalho de grupo (em grande medida apreciado pelos alunos), e o incentivo à reflexão sobre estratégias de aprendizagem e os modos como beneficiam ou prejudicam o sucesso das atividades constroem lugares de ressignificação da voz. Conforme fundamenta a literatura especializada, a voz foi sempre entendida como aspeto fundamental da democracia. Assim, projetos pedagógicos, tais como aquele aqui em análise, que proporcionam espaços seguros para a escuta, mesmo em situação de contradição (os alunos podem discordar dos efeitos decorrentes das estratégias de aprendizagem mobilizadas), proporcionam o desenvolvimento de atitudes face à dimensão da voz que podem efetivamente impactar as suas atitudes democráticas numa esfera mais ampla. Estes processos decorrem, em especial, quando a autorregulação e a co-regulação das aprendizagens ativam uma reflexão conjunta que parte de diferentes pontos de vista, forjando, assim, a necessidade de se constituir um sentido de participação (voz) para a consecução de um projeto comum - a atividade a que se tem de responder de forma bem-sucedida. Nalguma medida, a voz que emerge no contexto do projeto em análise sustenta-se de forma significativa porque implicada em diferentes dimensões. A natureza do próprio processo de investigação alicerçado nos moldes de um projeto baseado em design potencializa o modo como a voz é operacionalizada – e nesse caso, não apenas a dos alunos. É de se realçar como o modelo de observação entre pares, ao longo dos dois anos letivos, foi adaptado em função do feedback expresso pelos alunos participantes. Por outro lado, é evidente que uma tal estratégia implica constrangimentos. O recurso a metodologias ativas deve aplicar-se com atenção àqueles cujo exercício de voz também pressupõe o direito ao silêncio ou à manifestação da participação a partir de expressões outras, que, a seu modo, são também constitutivas da dimensão da voz. No domínio da autorregulação, e no contexto da investigação, será importante compreender como projetos vocacionados para o seu desenvolvimento compreendem a voz na sua diversidade, recuperando diferenças entre grupos distintos, com atenção àqueles tradicionalmente ignorados pela educação formal, bem como recuperando o modo como a ativação destas diferentes vozes poderá promover práticas pedagógicas mais equilibradas, ajustadas e inclusivas. Face a este desafio, o sentido de autoria, alimentado por processos de tomada de decisão a nível da sala de aula, é, definitivamente, um ponto de partida a considerar. A discussão encerrada neste artigo reporta-se a um conjunto de dados constituído com turmas do 3º



Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, em especial, no centro e norte de Portugal. Pelas características do estudo qualitativo aqui em foco, a generalização dos resultados não é possível, embora se avancem pistas significativas para trabalho a ser realizado na área da autorregulação das aprendizagens. Estudos futuros poderiam ampliar os dados produzidos nesta investigação, aumentando o escopo do nível de ensino, diversificando ainda mais as disciplinas envolvidas e congregando alunos de diversas regiões geográficas.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70, LDA.
- Black & Mayes (2020). Feeling voice: The emotional politics of 'student voice' for teachers. *British Educational Research Journal*, 46(5), 1064–1080. <https://doi.org/10.1002/berj.3613>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boer, H., Donker, A. S., Kostons, D.D.N.M., & van der Werf, G.P.C. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 24, 98-115. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.002>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Conner et al. (2024). The pedagogical foundations of student voice practices: The role of relationships, differentiation, and choice in supporting student voice practices in high school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104540>
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Gimenez, A., Mendez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Self-Regulation, Cooperative Learning, and Academic Self-Efficacy: Interactions to Prevent School Failure. *Frontiers in Psychology*, 8, 239947. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00022>
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The curriculum Journal*, 18(3), 343-354. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100880>



- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 83–106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-6>
- Hammersley, M. (2008). Troubles with Triangulation. In: *Advances in Mixed Methods Research*. Edited by Manfred Max Bergman. London: SAGE Publication, 22-36.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487> (Original work published 2007)
- Hosek, B., Kitsantas, A., King, S., Echeverria, R., & Wahidi, S. (2024). Learning how to learn: Student voices on the function and utility of a student-engaged design intervention in a rural middle school. *Social Psychology of Education*, 27, 335–361. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09816-9>
- Jackson, G. M. (2016). Australian home educated students on self-regulation opportunities at home and in school. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1203514>
- Jones, M., & Bubb, S. (2021). Student voice to improve schools: perspectives from students, teachers and leaders in ‘perfect’ conditions. *Improving Schools*, 24(3) 233–244.
- Kan, W. F. Rinnooy, Munniksma, A., Volman, M., & Dijkstra, A. B. (2023): Practicing voice: student voice experiences, democratic school culture and students’ attitudes towards voice. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2178496>
- Liu, N.-F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- McKenney, S., Nieveen, N. M., & van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 67-90). Routledge.
- Kong, Amy, & Teng, M. F. (2023). The operating mechanisms of self-efficacy and peer feedback: An exploration of L2 young writers. *Applied Linguistics Review*, 14(2), 297-328. <https://doi.org/10.1515/applrev-2020-0019>
- Morais, E., Santos, A. C. & Mouraz, A. (2025). Translation, validation and proposal of a short version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) for adolescent students in



Portuguese schools. *Frontiers in Education*, 10, Article 1445548.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1445548>

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage.

Moura, A.; MP, Ann; Graça, A.; Batista, P. (2023). Encouraging students to co-construct and co- and self-regulate their learning within a cooperative learning environment in physical education. University of Limerick. *Journal Contribution*. <https://doi.org/10.34961/researchrepository-ul.25011554.v1>

Nobre, A.; Martin-Fernandes, I (2021). Abrir caminhos para a investigação em educação: design-based research. *Práxis Educacional*, 17(48), 234-254, DOI: 10.22481/praxededu.v17i48.8821

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(APR), 250270. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2017.00422>

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>

Sá, S. O. (2017). A interação entre pares: Que lugar na avaliação do desempenho docente? *Revista Lusófona de Educação*, 37, 27–43. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle37.02>

Santos, A. C., Torres, A. C., Nobre, A., & Mouraz, A. (2025). The role of peer observation and peer feedback in the promotion of self-regulated learning: An integrative review, *International Journal of School & Educational Psychology*, <https://doi.org/10.1080/21683603.2025.2567885>

Silva Moreira, J., Costa Ferreira, P., & Veiga Simão, A. M. (2022) Dynamic assessment of self-regulated learning in preschool. *Helijon*, 8(8), <https://doi.org/10.1016/j.helijon.2022.e10035>

Skerritt, C., Brown, M., & O'Hara, J. (2023). Student voice and classroom practice: how students are consulted in contexts without traditions of student voice. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(5), 955-974. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086>

Torres, A. C., Duarte, M., Pinto, D., & Mouraz, A. (2024). Self-regulated learning in secondary school: Students' self-feedback in a peer observation programme. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101407. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101407>

Veiga Simão, A. M., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45, 2–20.



- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self-regulated learning. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 251–270). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_16
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(2), 135–147.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2015). A personal agency view of self-regulated learning: The role of goal setting. In F. Guay, H. Marsh, D. M. McInerney, & R. G. Craven (Eds.), *Self-concept, motivation and identity: Underpinning success with research and practice* (pp. 83–114). Information Age Publishing.
- Zong, Z., Schunn, C. D., & Wang, Y. (2021). *What aspects of online peer feedback robustly predict growth in students' task performance?* *Computers in Human Behavior*, 124, 106924. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106924>