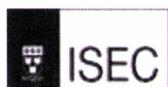




UNIVERSIDADE DE ÉVORA



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A CRIANÇA EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS

**CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE AJUDA E APOIO
ACADÉMICOS EM ALUNOS DE 9º ANO**

LIZETA MARTINS BÉCO



185749

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio

ÉVORA

2009

Concepções e estratégias de ajuda e apoio académicos em alunos de 9º ano

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A CRIANÇA EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS

**CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE AJUDA E APOIO
ACADÉMICOS EM ALUNOS DE 9º ANO**

LIZETA MARTINS BÉCO

185749

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio

Dissertação de Mestrado patrocinada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do projecto "Processos Auto-Regulatórios e Rendimento Académico: Fundamentos Pessoais e Sociais". Refº PTDC/CED/66503/2006.

ÉVORA

2009

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha gratidão aos que fizeram caminho comigo e me ajudaram a concretizar este projecto.

À minha orientadora Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio por todo o apoio e ajuda, confiança, ensinamentos, atenção e rigor ao longo de toda a investigação. Agradeço os desafios propostos, o encorajamento, e a disponibilidade manifestada que marcaram todo um processo de crescimento científico e profissional, a par do desenvolvimento pessoal que constituiu a realização deste estudo

À minha mãe, pelo incentivo que sempre me deu para continuar, com os seus conselhos, a sua força, a sua compreensão e o seu carinho infinito e que foi fundamental para a concretização desta investigação.

À memória do meu pai que sempre me acompanhou e à qual tantas vezes recorri.

A todos os que contribuíram, directa ou indirectamente, para a consecução desta investigação.

A todos os que me animaram a prosseguir.

RESUMO

Esta investigação tem como objectivo conhecer e identificar concepções e estratégias de procura de ajuda e apoio académicos. A amostra é constituída por vinte alunos do 9º ano de escolaridade de ambos os géneros que frequentam uma escola do distrito de Évora.

A recolha de dados foi obtida através de entrevistas semi-directivas áudio-gravadas. Os dados obtidos foram tratados através de análises qualitativas e quantitativas.

Os resultados revelam que a concepção de ajuda ao aprender em contexto escolar é vista como uma acção pessoal do aluno e como uma acção proveniente de outros. As situações em que o aluno considera necessitar mais de ajuda referem-se a situações de avaliação e de compreensão de conteúdos. A figura do Professor surge como a principal fonte de saber e de ajuda à qual o aluno recorre quando precisa de ajuda de âmbito escolar lato. Perante dificuldades nas aprendizagens académicas, os alunos tentam resolvê-las maioritariamente sozinhos, ou com a ajuda da família e, só no caso de não conseguirem solucionar a sua dificuldade, procuram a ajuda do professor.

Palavras-chave: Concepções de Ajuda Académica; Estratégias de Aprendizagem; Estratégias de Procura de Assistência Social; Aprendizagem Auto-Regulada.

ABSTRACT

Academic conceptions and strategies of help and support for students of the 9th form

The aim of this research is to know and identify conceptions and strategies of academic help and support. The sample is formed by 20 students of the 9th form, of both sexes, who attend a secondary school in the district of Évora.

The data was obtained through semi-directed taped interviews and was quantitatively and qualitatively analysed.

The results show that the conception of help to learn in the school context is seen as a student's personal action and as an action proceeding from others. The situations in which students feel that they need for more help refer to assessment and contents understanding. The teacher appears as the main source of knowledge and assistance to which the student turns to whenever in need of academic help. Facing difficulties in academic learning, students try to solve them mostly by themselves or with family help and only when they cannot surpass their difficulties, they ask for the teacher's help.

Key-words: Conception of Academic Help; Learning Strategies; Social Assistance Strategies; Self-Regulated Learning

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índices	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	viii
Índice de Quadros	ix
Índice de Gráficos	x
Índice de Anexos	xi
INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1. Pensamento e acção do aluno no aprender	
1.1 Construção da aprendizagem e teorias construtivistas da aprendizagem	6
1.2. Perspectiva fenomenográfica e investigação da aprendizagem centrada no aluno	11
Capítulo 2. Auto-regulação da aprendizagem	
2.1. Perspectiva sociocognitiva da aprendizagem auto-regulada.....	21
2.2. Alunos auto regulados.....	25
Capítulo 3. Estratégias de aprendizagem	
3.1. Estratégias de aprendizagem e papel no aprender.....	30
3.2. Diversidade e classificação de estratégias de aprendizagem	35
3.3. Estratégias de procura de ajuda social	39
Capítulo 4. Estudo empírico	
4.1 Objectivos do estudo e questões de investigação	44
4.2. Metodologia	45
4.2.1. Amostra	45
4.2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	48
4.2.3. Procedimentos de análise de dados.....	51

Capítulo 5. Apresentação e análise dos resultados

5.1. Tema I: Concepção de ajuda ao aprender na escola	56
5.2. Tema II: Aspectos vivenciais de procura de ajuda pelo aluno.....	60
5.2.1. Contexto Escolar: Situações em que o aluno mais necessita de ajuda	61
5.2.1.1.Contexto Escolar: Junto de quem procura ajuda.....	64
5.2.1.2. Contexto Escolar. Motivos de procura/ausência de ajuda junto das pessoas referidas	68
5.2.2. Contexto das Aprendizagens Académicas. Acção e estratégias perante dificuldades em aprender	71
6. Tema III: avaliação das estratégias de apoio e de ajuda académica	85
6.1. Facilidade/Dificuldade em pedir ajuda	85
6.2. Avaliação da acção do aluno face às estratégias por si utilizadas.....	87
6.2.1. Motivos da percepção da eficácia do pedido/ ausência de pedido de ajuda	89
6.3. Percepção de formas eficazes de ajuda na aprendizagem	92
6.3.1. Principais elementos de ajuda perante dificuldades no aprender...	95
Conclusões	99
Referências bibliográficas	109
Anexos	121

Índice de figuras

<i>Figura.1.</i> Análise triárquica do funcionamento auto regulado, delineada por Bandura, (1986)	25
<i>Figura 2.</i> Mapa do concelho de Reguengos de Monsaraz	46

Índice de quadros

Quadro 1 Estratégias de Aprendizagem Auto-Regulada (Zimmerman & Martinez-Pons, 1989, p.17)	38
Quadro 2 Distribuição da população de alunos na escola em estudo	47
Quadro 3 Guião de entrevista: Temas, questões e objectivos	49
Quadro 4 Concepção de ajuda ao aprender na escola.	57
Quadro 5 Contexto Escolar. Situações em que o aluno mais necessitou de ajuda na escola	61
Quadro 6 Junto de quem procurou ajuda.....	65
Quadro 7 Contexto Escolar. Motivos de procura/ausência de ajuda	68
Quadro 8 Contexto Aprendizagens Académicas. Acção do aluno perante dificuldades no aprender	71
Quadro 9 Contexto Aprendizagens académicas. Resolução individual de dificuldades no aprender	74
Quadro 10 Contexto Aprendizagens académicas. Frequência do pedido de ajuda Académica	77
Quadro 11 Contexto Aprendizagens académicas. A quem	79
Quadro 12 Contexto Aprendizagens académicas. Motivos de procura de ajuda junto de determinada pessoa	82
Quadro 13 Facilidade/dificuldade em procurar apoio e ajuda académica	86
Quadro 14 Avaliação das estratégias:.....	87
Quadro 15 Motivos da percepção da eficácia das estratégias e procedimentos face a situações em que necessita de ajuda/apoio	90
Quadro 16 Como poderia ser melhor ajudado o aluno quando experimenta dificuldades em aprender	93
Quadro 17 Quem melhor poderá ajudar o aluno face a dificuldades no seu aprender ...	96

Índice de gráficos

Gráfico 1	Concepção de ajuda ao aprender	59
Gráfico 2	Contexto escolar. Situações em que o aluno mais precisou de ajuda na escola	63
Gráfico 3	Contexto Escolar. Junto de quem procurou ajuda	66
Gráfico 4	Contexto Escolar. Motivos de procura de ajuda	70
Gráfico 5	Contexto Aprendizagens académicas. Acção dos alunos perante dificuldades no seu aprender	73
Gráfico 6	Contexto Aprendizagens académicas. Resolução individual de dificuldades no aprender	76
Gráfico 7	Contexto Aprendizagens académicas. Frequência do pedido de ajuda Académica	78
Gráfico 8	Contexto Aprendizagens académicas. Destinatário da procura de ajuda	80
Gráfico 9	Contexto Aprendizagens académicas. Motivos de procura de ajuda junto de determinada pessoa	84
Gráfico 10	Facilidade/Dificuldade na procura de ajuda académica	86
Gráfico 11	Avaliação das estratégias	88
Gráfico 12	Motivos justificativos da avaliação da eficácia de procedimentos/estratégias face a necessidades de ajuda/apoio	91
Gráfico 13	Como poderia ser melhor ajudado o aluno quando experimenta dificuldades em aprender	94
Gráfico 14	Quem melhor ajudará o aluno no seu aprender	97

Índice de Anexos

Anexo I	Guião de entrevista	122
Anexo II	Ofício para permissão do estudo na escola	123
Anexo III	Ofício para autorização das entrevistas aos alunos e de espaços	124
Anexo IV	Carta aos encarregados de educação dos alunos	125

INTRODUÇÃO

Trata-se pois de montar na Escola um outro caminhar onde todos são pares e por isso todos se devem ajudar mutuamente. Por isso, entendemos que a nossa Escola tem de ter uma pedagogia orientada pelo sentido de ajuda.

Barbosa (2004, p.11)

O desenvolvimento sustentado na escola afirmar-se-á através de uma constante atitude de pesquisa e de investigação bem como de uma permanente formação dos profissionais de ensino. Como profissionais do ensino e da aprendizagem temos a curiosidade de conhecer o desenvolvimento do indivíduo ao longo da sua vida.

O professor deverá ser mais do que um mero transmissor de conhecimentos científicos e, independentemente da especialidade que lecciona e do nível de ensino em que intervém, deverá tentar conhecer o educando, como reage e quais as suas reais capacidades bem como ter presente que, é muitas vezes a consciência de seres inacabados que nos leva à incessante procura de mais saber, sabendo de antemão que nenhum saber estará concluso e que o desenvolvimento humano é um processo em contínua formação (Freire 1997). Ao analisarmos o aluno, como um ser que aprende com o professor, não devemos esquecer que este é alguém que ensina e ao mesmo tempo também aprende.

Os desafios da actualidade exigem cada vez mais empenho, criatividade, dinâmica e conhecimento por parte dos profissionais em educação, de forma que a reflexão da prática educativa possa ser compreendida como princípio edificador de mudanças. É no âmbito desta mudança, e atendendo a um desenvolvimento humano sustentado, que pretendemos questionar a ajuda a montante e a jusante do processo ensino/aprendizagem.

São inúmeros os autores que se têm debruçado sobre o fenómeno aprender. De um modo geral, as pessoas apresentam formas diferenciadas de conceptualizarem e experienciarem a aprendizagem. Numa situação concreta de aprendizagem, é a combinação da forma como a pessoa experiencia a aprendizagem e a forma como experiencia uma situação específica de aprendizagem que importa atender. Sendo que “nós não podemos separar a nossa compreensão da situação e a nossa compreensão do fenómeno” (Marton & Booth, 1997, p.83). Há que entender simultaneamente o que é experienciado pelos sujeitos em relação a determinado fenómeno e a forma como este último é experienciado. Sendo este um tema actual prende-se, entre outros, com o facto de na Psicologia “o desenvolvimento e a aprendizagem” constituírem “áreas de interesse e estudo que assumem um papel central” (Grácio, p. 503, 2002).

No encaço da transformação que na escola deverá acontecer, consideramos urgente que a instituição desencadeie mecanismos para ajudar os alunos a pensar, a estudar e a reflectir no seu aprender. Para tal, há que tentar conhecer as concepções dos estudantes e, no caso da nossa investigação, entender a concepção do aluno sobre apoio e ajuda académica.

Considerando que diversas investigações apontam para o facto dos indivíduos poderem auto regular a sua aprendizagem de forma autónoma e activa, e que o terem a iniciativa de procurar apoio e ajuda académica permite maximizarem o seu desempenho, tentámos ao longo da nossa investigação conhecer a concepção de procura de ajuda académica, perceber como agem os alunos perante dificuldades no seu aprender e quais as estratégias que utilizam. No que concerne às estratégias utilizadas pelos alunos baseámo-nos na investigação apresentada por Zimmerman e Martinez-Pons, (1986), na qual foram descritas catorze estratégias de aprendizagem. O nosso estudo centra-se especificamente a estratégia de aprendizagem identificada por estes autores como “procurar assistência social”, que refere o esforço manifestado pelos estudantes na procura de ajuda, junto de outros (pais, professores, alunos...) perante dificuldades no seu aprender. Assim tentámos conhecer a acção dos alunos com vista à resolução de dificuldades académicas, a quem se dirigem para os ajudar, os motivos da sua preferência, a influência do contexto na procura de apoio e de ajuda e ainda que avaliação os alunos fazem da eficácia do seu pedido de ajuda e da ajuda prestada bem como esta poderá ser melhorada.

Concepções e estratégias de ajuda e apoio académicos em alunos de 9º ano

A opção por esta temática de investigação justifica-se por considerarmos ser fundamental conhecer e compreender as concepções e estratégias de ajuda e apoios académicos em alunos de 9º ano de escolaridade.

Para o estudante o aprender deverá ter algum sentido, pois a aprendizagem está intimamente ligada à vontade de aprender, mas para tal muitas vezes é forçoso recorrer à ajuda. Se conseguirmos, nesta investigação, conhecer a importância que o apoio e a ajuda académica assumem na vida do estudante bem como as estratégias que utilizam para o efeito, certamente conseguimos dar um contributo, ainda que modesto, para cada vez mais ajudar o Aluno no seu Aprender.

Numa primeira parte, (i.e., capítulos 1 a 3) abordaremos aspectos relativos ao enquadramento teórico relacionado com esta problemática, i.e., o pensamento e acção do aluno face ao aprender, a aprendizagem auto regulada, as estratégias de aprendizagem e com especial incidência as estratégias de apoio e de ajuda académica.

Numa segunda parte, (i.e., capítulos 4 e 5) apresentamos o estudo empírico com os objectivos do estudo que nos propomos realizar, a respectiva metodologia, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados e apresentação dos resultados. Por último, e após reflexão sobre os resultados da pesquisa realizada, elaboraremos uma conclusão ou melhor as conclusões possíveis num estudo desta envergadura.

CAPÍTULO 1. PENSAMENTO E ACÇÃO DO ALUNO NO APRENDER

O Homem sempre se preocupou com as questões da aprendizagem e da complexidade do acto de aprender. Por ser um fenómeno complexo, vários entendimentos foram emergindo ao longo do tempo, muitas alterações foram feitas, mas todos contribuíram para que hoje tenhamos um conhecimento mais profundo do processo de aprendizagem.

Na impossibilidade de apresentarmos todas as perspectivas sobre a aprendizagem debruçámo-nos sobre as que consideramos de maior pertinência para o nosso estudo, no sentido em que atribuem ao aluno um papel activo no que respeita às suas estratégias de aprendizagem, à forma como se auto regula e à sua concepção de estratégias de apoio e ajuda académicos o que lhes permitirá ter um papel activo e interventivo na sua aprendizagem.

1.1 Construção da aprendizagem e teorias construtivistas da aprendizagem

”Compreender é reinventar, ou construir por reinvenção”
(Piaget, 1972b, p.24, Piaget, 1998, citado por Lourenço, 2005, p. 65).

As teorias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem têm em comum o trazer para primeiro plano a importância da acção do próprio sujeito no seu aprender. Para o construtivismo piagetiano a aprendizagem é um processo sobretudo individual, de reorganização cognitiva e dependente do nível de desenvolvimento do sujeito. As experiências de aprendizagem necessitam estruturar-se possibilitando a emergência de conflitos cognitivos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem (Piaget, 1984).

Ao advogar uma perspectiva construtivista para a educação, defende-se que nenhuma aprendizagem é significativa se não envolver o sujeito. Uma verdade aprendida sem ser reinventada pelo sujeito que a aprende não é aprendizagem e é neste sentido que deverá ser entendida. A construção por reinvenção a que Piaget se refere é a orientação para a participação activa do sujeito na sua aprendizagem, verificável também nos objectivos últimos da educação de formar pessoas críticas e criativas. Pessoas que não se

orientem por verdades feitas e impostas do exterior. Assim, numa perspectiva piagetiana os objectivos pedagógicos necessitam estar centrados no aluno e partir de actividades do aluno. Os conteúdos não são concebidos como fins, mas como instrumentos que servem ao desenvolvimento evolutivo natural. Piaget não aponta como ensinar, mas ajuda-nos a compreender como a criança e o adolescente aprendem, fornecendo um referencial para a identificação das possibilidades e limitações de crianças e adolescentes. Desta maneira, oferece ao professor uma atitude de respeito face às condições intelectuais do aluno e um modo de interpretar as suas condutas verbais e não verbais para poder trabalhar melhor com elas.

Piaget não propôs um método de ensino, mas contribuiu para a educação elaborando uma teoria do conhecimento. Os resultados das suas investigações e dos seus estudos foram e continuam a ser utilizados por psicólogos e pedagogos. Deste modo, as suas pesquisas recebem diversas interpretações que se concretizam em propostas didácticas também diversas.

O sujeito é um elemento activo que se apropria do mundo que o interroga e ao qual tenta responder. Ele não apreende o conhecimento mecanicamente pelo meio exterior ou pelos adultos, nem por descoberta espontânea. O seu conhecimento resulta de uma interacção na qual o sujeito é sempre um elemento que interage na procura activa de compreender o mundo, combinando as informações advindas do meio com as concepções infantis e assim construindo soluções e promovendo o conhecimento.

Segundo Sprinthall, & Sprinthall (1993), Piaget contribuiu significativamente para a nossa compreensão do desenvolvimento mental enquanto processo de interacção. A sua teoria defende que o desenvolvimento cognitivo depende da acção em quaisquer dos estádios que considerou. O desenvolvimento das capacidades cognitivas não é fixado à nascença, mas é sim uma função da acção apropriada durante cada estádio específico. Piaget considera pois que a acção produz desenvolvimento pelo que reclama uma escola activa.

Também para Bruner (1963) a aprendizagem é um processo activo do sujeito que apreende, organiza e guarda a informação recebida. O conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem.

Concepções e estratégias de ajuda e apoio académicos em alunos de 9º ano

A selecção de informação a criação de hipóteses, a tomada de decisão são imprescindíveis no processo de integração de novas experiências no conhecimento e referências que aluno já possui. A teoria de Bruner leva em consideração a curiosidade do aluno e o papel do professor como instigador e mediador dessa curiosidade. Há que dar primazia a um método que leve à descoberta por parte do aluno ao invés de receber passivamente através do professor.

Bandura (1977, citado por Lourenço, 2002) afirma que a criança também aprende os comportamentos tidos como correctos no seu meio e cultura porque os observa em sua casa, na escola ou na televisão, por exemplo, em especial em pessoas que são modelos para ela, como os pais, os professores ou os heróis de banda desenhada. Trata-se de uma aprendizagem indirecta e social, que é fundamentalmente uma aprendizagem por observação e imitação de modelos. As pessoas não são apenas dependentes das suas necessidades, nem tão pouco são controladas automaticamente pelo seu meio. Influenciam o seu meio e este influenciá-las-á também (Bandura 1986 referido em Bertrand 2001).

O aluno não é somente o sujeito da aprendizagem, é também aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, nomeadamente valores, linguagem e até o próprio conhecimento. A aquisição de conhecimentos faz-se pela interacção do sujeito com o meio.

Vygotsky (1988) sublinha as influências socioculturais no desenvolvimento cognitivo da criança considerando que este não pode ser separado do contexto social. A cultura afecta a forma como pensamos e o que pensamos, cada cultura tem o seu próprio impacto e o conhecimento depende da experiência social. O sujeito não é apenas activo, mas interactivo, porque forma conhecimentos e constitui-se a partir de relações intra e interpessoais. Foi este conceito da sua teoria o que teve maior repercussão na educação pois, ao compreender uma actividade conjunta de resolução de problemas que se desenvolve num contexto social (privilegiando o recurso ao trabalho de grupo através da partilha de conhecimentos e de responsabilidade na realização das tarefas), modificou a tradicional concepção de orientação pedagógica e trouxe uma nova perspectiva sobre os “papéis” assumidos quer pelo professor quer pelo aluno no processo de ensino/aprendizagem.

Existem, dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria e

um outro a que chamou potencial, ou seja, a capacidade que a criança tem de aprender com outra pessoa. Para o autor, a cognição inicia-se em situações sociais em que a responsabilidade é partilhada pela criança e pelo adulto numa determinada actividade. A criança faz até onde lhe é possível e o adulto realizará o resto. Neste tipo de interacção, natural, as expectativas do adulto irão aumentando, gradualmente, sobre o quanto a criança consegue realizar e pelo que poderá ser responsabilizada. Por seu turno Bruner (*in* Gabbiani & Peluso, 1996) considera que as interacções de uma díade, constituída por um participante mais competente e outro menos competente, preservam um elevado grau de contingência, no duplo sentido de que o desempenho de cada um dos participantes depende do desempenho do outro e ambos são importantes relativamente à meta que se pretende alcançar na interacção.

Sempre que num par um elemento possua mais competências do que o outro poderá acontecer uma interacção por “andaimes”, (conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um elemento com mais experiência pode prestar a um aprendiz). Este termo foi introduzido pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983) que considerou o termo andaime como uma descrição para o tipo de assistência prestada pelo professor ou por pares mais experientes que fornecem *inputs* compreensíveis e movem o aluno para a Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta interacção ocorre em quase todos os contextos da socialização da pessoa.

A apreensão e interpretação da informação tal como a sua interiorização realiza-se através de um processo a que Vygotsky designou como sendo «a reconstrução interna, de uma operação externa», o aluno dá sentido e significado à informação, utilizando o conhecimento prévio, e gera nova informação. O autor considera a acção educativa como um processo de «andaimagem/desandaimagem». A tarefa de aprendizagem é determinada acima da zona de desenvolvimento real do sujeito, de modo originar desequilíbrio na interacção. A andaimagem, a ajuda na mediação, será tanto maior quanto menor for a competência presente do aluno. A desandaimagem será progressiva, à medida que o indivíduo experimenta um aumento de competência.

Vygotsky, (1989), considera que a distância entre o que a criança sabe e consegue realizar sem ajuda e o que consegue fazer sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro, i.e., a Zona de Desenvolvimento Proximal, é o espaço dinâmico onde novas funções estão a ser potencialmente desenvolvidas bem como

aprendizagens novas são criadas. Este conceito, talvez o mais conhecido de Vygotsky, relaciona o processo que ocorre entre aquilo que já está aprendido numa área (desenvolvimento real) e aquilo que pode vir a ser aprendido/desempenhado com a ajuda de um outro, uma outra criança ou um adulto, – (desenvolvimento potencial).

Para actuarmos, atendendo à Zona de Desenvolvimento Proximal, há que organizar o contexto de maneira a que o aluno consiga alcançar o patamar mais elevado, ou mais abstracto, a partir do qual reflecte. Assim, mais do que a instrução é a assistência, que permite ao aprendiz actuar no limite do seu potencial. Em sala de aula o professor ajuda os alunos, guiando-os para obterem melhores resultados, fornece-lhes suportes e ajudas consoante o nível de competência do aprendiz e, gradualmente, vai retirando esses “andaimos” de acordo com as aquisições que o aluno vai realizando Bruner, (1985).

As leituras mais recentes de aprendizagem, por parte da Psicologia e das Ciências da Educação, definem a aprendizagem como um processo contínuo e pessoal de construção de conhecimento por parte do aluno (Ausubel, 1962). Assim, o que é experienciado de uma forma externa, nas vivências da criança com o meio físico e social será, posteriormente, internalizado numa actividade reconstrutiva com o que já possui. Tal implica contínuas transformações e recriações, em oposição a uma concepção uniforme e condicionante de aprendizagem sem subjectividade. Esse aspecto é muito importante pois tenta explicar, através de uma abordagem dialéctica, a aquisição do conhecimento, onde toda nova informação externa deverá ser submetida às estruturas de desenvolvimento que o sujeito traz consigo (Ferreira, 2006). Nesse sentido, o estudante tem um papel fundamental, valorizando a sua capacidade de iniciativa e envolvimento na aprendizagem. É perante este responsabilizar o aluno que devemos questionar quanto à sua adequada preparação. A nosso ver, a escola tem sabido exigir mais destrezas de atenção, de raciocínio e de estudo do que, comparativamente, criar oportunidades para a sua aquisição e treino (Almeida, 1993).

Os teóricos mais recentes do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem afirmam que nada aprendemos por “colagem” e tudo o que é retido por mera justaposição, substituição ou memorização, mais tarde ou mais cedo, acabará por desaparecer se não tiver havido uma integração na estrutura do conhecimento do indivíduo (Elkind, 1982).

Colocando em paralelo um ensino estritamente instrucional e um ensino mobilizador do sentido de descoberta, da actividade, dos conhecimentos anteriores e das

quais o investigador se relaciona (Hasselgren & Beach, 1997, Åkerlind, 2002, referidos por Grácio *et al.* 2007).

A fenomenografia é uma abordagem empírica que pretende identificar as formas, qualitativamente diferentes, através das quais diversas pessoas experienciam, conceptualizam, percebem e compreendem vários tipos de fenómenos. Nesta abordagem a aprendizagem representa uma mudança qualitativa de uma concepção acerca de algum aspecto particular da realidade para outra concepção mais elaborada (Marton, 1986, 1988^a; 1988b; Richardson, 1999, referidos por Grácio, 2002).

Procurando explicações mais completas sobre a forma como se aprende, Marton e Säljö (1976), investigam o processo de aprendizagem a partir da experiência do próprio aluno, centrando-se na compreensão das diversas formas com as quais as pessoas representam esse fenómeno nas suas consciências. Estes autores defendem que para compreender a aprendizagem de forma abrangente, é fundamental compreender os seus aspectos a partir da perspectiva do próprio aluno. Deste modo, a fenomenografia realça que os alunos se comportam não apenas em função dos dados objectivos, característicos do processo de ensino-aprendizagem, mas especialmente em função da forma como os percebem e os concebem (Freire, 2008). Portanto, segundo Marton e Booth (1997), a fenomenografia pretende estudar, simultaneamente, o que é experienciado pelos sujeitos em relação a determinado fenómeno e como este último é experienciado.

A fenomenografia emerge como uma linha de investigação direccionada para responder a questões sobre o pensamento e a aprendizagem em contexto da pesquisa educacional. Partindo de uma visão não dualista da cognição humana, Marton (1986) descreve a experiência humana como uma relação interna entre sujeito/mundo e estuda a experiência dos indivíduos acerca de diferentes fenómenos. O mundo da aprendizagem e do ensino surge, assim, como algo essencialmente experienciado (Prosser & Trigwell, 2000). Como ponto de partida para a pesquisa sobre a aprendizagem valoriza-se o olhar do estudante ou do professor, recolhendo-se directamente dados dos sujeitos através de auto-relatos e de entrevistas.

O grande objectivo da pesquisa fenomenográfica consiste em investigar as formas qualitativamente diferentes que permitem a compreensão de um dado fenómeno (Marton & Pong, 2005) e constitui-se como a face qualitativa da linha teórica SAL, agregando o trabalho de investigadores que iniciaram a investigação sobre o processo de aprendizagem

a partir da experiência dos alunos (e.g., Marton & Säljo, 1976; Säljo, 1982; Rosário, 1999; Grácio, 2002; Grácio & Rosário, 2004; Mendes, 2004). De facto, para Marton (1983) existem alguns aspectos que devem ser considerados como estando simultaneamente na consciência dos estudantes: concepção de aprendizagem e as abordagens à aprendizagem, isto é a forma como a situação de aprendizagem é experienciada e explicitada. Todos estes constructos tiveram a sua origem em pesquisas qualitativas desenvolvidas sobretudo por Marton e Säljo e, posteriormente, confirmados através de estudos quantitativos recorrendo a questionários (Entwistle & Ramsden, 1983; Biggs, 1987, referidos por Grácio *et al* 2007).

Para estes investigadores, aceder à perspectiva do aluno sobre o seu processo de aprendizagem é fulcral para o poder compreender. Entender o modo como os alunos interpretam aspectos da realidade é, face a este marco teórico, um objectivo fundamental. A cognição humana não revela uma visão dualista, descreve sim a experiência humana como uma relação interna entre o sujeito e o mundo.

A aprendizagem é, de acordo com a perspectiva fenomenográfica, uma mudança qualitativa na forma como o indivíduo vê, conceptualiza, experiencia e consegue compreender o mundo real (Marton & Booth, 1997), pois aprender implica não só adquirir factos, mas também compreender e mudar (Grácio, 2007). O marco fenomenográfico emerge, assim, como um instrumento conceptual que permite analisar o significado conferido pelos indivíduos quer ao mundo em geral, quer aos conceitos envolvidos nos contextos educativos (Marton & Booth, 1997).

O fenómeno “aprender” é influenciado pela inter-relação entre indivíduos, contextos e culturas. O nível etário do estudante o contexto em que está inserido, as concepções familiares e culturais influenciam as suas concepções de aprendizagem.

A preocupação pela construção do conhecimento por parte do aluno, bem como a sua responsabilização pelos seus processos e produtos da aprendizagem, obriga-nos a reflectir sobre o seu pensamento e sobre a forma como aprende. Todos os alunos possuem concepções de aprendizagem, mesmo que não se apercebam disso. Tais concepções, ainda que não explicitamente assumidas porque relativamente inconscientes, influenciam enormemente o seu modo de ser, fazer e estar na escola e no mundo. Assim, uma maneira de poder ajudar os alunos a aprenderem melhor e conseguirem obter melhores

desempenhos é descobrir e intervir sobre o que eles pensam a cerca do fenómeno da aprendizagem. Dito de outra forma, como é que o experimentam (Freire, 2006.)

Actualmente a investigação centrada no aluno oferece quatro principais referenciais teóricos: um centrado na personalidade, o do processamento de informação, o fenomenográfico e o da teoria dos sistemas (Biggs, 1994, citado por Grácio, 2002).

A primeira linha teórica afirma que é “dentro” do aluno que acontece a aprendizagem (Dyne *et al.*, 1994) e encara, distintamente, os aspectos cognitivos e afectivos, descurando o papel do contexto da aprendizagem. A investigação sobre as estratégias empregues pelos estudantes quando aprendem e estudam insere-se neste referencial (Schmek, Ribich & Raimanaiah, 1977; Weinstein, Schultz & Palmer, 1987).

A segunda linha teórica, designada *SAL* (Students Approaches to Learning) ou Abordagens dos Alunos à Aprendizagem, está associada ao tipo de investigação centrado no aluno e defende perspectivas firmadas e compatíveis com o contexto de aprendizagem no qual são aplicadas (Biggs, 1978; Entwistle, 1979) e procedem de análises qualitativas e quantitativas das descrições dos alunos sobre os seus processos de aprendizagem (Grácio, 2002).

O modelo *SAL* pretende estudar a aprendizagem a partir dos contextos em que esta acontece assim como a diversidade dos processos que daí podem emergir. Deste modo, a linha de investigação centrada na perspectiva dos próprios alunos (*SAL*) vem preencher um vazio ecológico, debruçando-se sobre a abordagem dos alunos à aprendizagem e surge como uma tentativa de exploração do significado do aprender e como este é compreendido pelos estudantes (Entwistle, 1990). Foi das investigações realizadas neste âmbito, em estudos qualitativos realizados numa perspectiva fenomenográfica, que despontaram dois constructos fundamentais para a compreensão das aprendizagens do estudante, i.e., a concepção de aprendizagem e a abordagem ao aprender.

A pesquisa fenomenográfica que emergiu nos anos 70 do século passado na Universidade de Gotemburgo com base nos trabalhos de Marton e Säljö (1976^a; 1976b) deu início à investigação do processo de aprendizagem a partir da experiência dos próprios alunos (Grácio, 2002). Este referencial considera que os alunos constroem significados das situações educativas e actuam em função de tais significados. Isto significa que os alunos agem de acordo com a percepção que têm do contexto e que este decide em parte a sua acção. Por conseguinte, uma forma de ajudar e apoiar os alunos a obterem melhores

desempenhos e a melhorar a sua aprendizagem significa descobrir e intervir sobre o que eles pensam acerca do fenómeno da aprendizagem, i.e., atender à sua concepção do aprender.

Existe uma grande variação na forma como os estudantes entendem a aprendizagem. As suas concepções de aprendizagem englobam as suas experiências e conhecimentos prévios, decidindo a qualidade dos resultados de aprendizagem (Prosser & Trigwell, 2000).

As concepções de aprendizagem englobam a forma como o indivíduo experimenta ou aborda a aprendizagem, influenciando as relações ligadas com actividades académicas (Säljö, 1982; Marton *et al.*, 1993). Assim, é importante conhecermos as concepções que os alunos possuem sobre o fenómeno aprender, no sentido de compreendermos como experienciam o aprender e como este se reflecte sobre a sua abordagem a uma actividade específica de aprendizagem (Säljö, 1982 e Dall'Alba, 1992). Isto é corroborado por Biggs (1998), ao afirmar que as percepções dos alunos e as suas concepções de aprendizagem sobre uma determinada tarefa escolar serão determinantes na abordagem ao seu aprender. É fundamental conhecer o que está subjacente ao conhecimento e às representações do fenómeno aprender para que o aluno desenvolva a compreensão e a consciencialização dos mesmos e consiga assim direccionar ou controlar os processos e os produtos académicos (Bowden *et al.*, 1992).

Para Marton e Booth (1997) as concepções de aprendizagem são definidas como as diversas maneiras de os indivíduos expressarem os seus pensamentos acerca da sua aprendizagem, dos seus progressos ou qualquer outra dimensão.

Uma concepção pode ser entendida como algo referente à ideia geral do nosso saber, da nossa experiência, englobando dois aspectos dialecticamente ligados: um aspecto referencial (relativo ao significado global) e outro relativo a aspectos estruturais que mostra a combinação específica de características que foram distinguidas e focadas (Marton, 1988; Marton & Pong, 2005).

Em 1979 Säljö identificou cinco concepções de aprendizagem: *aumento de conhecimento; memorização da informação para futura reprodução; aplicação; abstracção de um significado; mudança de perspectiva.*

Giorgi, (1994) identificou também cinco categorias de aprendizagem com total correspondência às de Säljö: aprendizagem enquanto aquisição de nova informação;

enquanto repetição; enquanto aplicação; enquanto compreensão; enquanto obtenção de uma perspectiva. Posteriormente, Marton, Dall' Alba e Beaty, (1993), identificam, pela primeira vez, uma sexta concepção: *mudar enquanto pessoa*.

Grácio, num estudo realizado em 2002, com estudantes do 9º ano, 12º e último de licenciatura pré-bolonha verificou existir consonância relativamente a estudos realizados anteriormente sobre concepções de aprendizagem (Säljo, 1975, 1979b; Marton, Dall Alba & Beaty, 1993; Purdie, Hattie & Douglas, 1996). Para além da identificação das concepções de aprendizagem já anteriormente encontradas a autora no seu estudo encontrou, pela primeira vez, novas concepções de aprendizagem, uma relativa ao *aprender enquanto algo abrangente e diversificado* e quatro concepções de natureza processual: *processo não limitado pelo tempo ou local; processo individualizado; processo experiencial; processo interactivo e processo de ensino*. Foi ainda identificada uma concepção de natureza valorativa que se traduz na ideia de que a aprendizagem é em si mesma importante apresentando valor intrínseco.

Mais recentemente, num estudo que pretendeu mapear as concepções de aprendizagem de um grupo de estudantes do 5.º ano de escolaridade e dos seus pais (encarregados de educação), Rosário e colaboradores (2006), reconheceram concepções correspondentes às identificadas por Marton e colaboradores (1993) e já identificadas anteriormente em Portugal por Grácio (2002).

Tais concepções conduzem a diferentes formas de abordar a aprendizagem que são também variáveis em função do cenário educativo em que participam (Biggs, 1993). Logo, os alunos não utilizam a mesma abordagem em todas as matérias nem em todos os temas, sendo que as condições do contexto podem favorecer ou dificultar determinada abordagem por parte dos alunos face à aprendizagem (Coll, *et al*, 2001).

Diversos autores debruçaram-se sobre a forma como o aluno aborda a aprendizagem e afirmam que essa abordagem pode acontecer de forma distinta. (Freire, 2008).

A literatura descreve dois níveis distintos de tratamento da informação. Um, profundo, em que o estudante focaliza a sua atenção no conteúdo intencional do material de aprendizagem, orientando-se para a compreensão da mensagem do autor. Outro, superficial, em que o estudante concentra a sua atenção no texto em si mesmo orientando-

se para a reprodução dos temas aí tratados e que se relaciona com uma concepção reprodutiva da aprendizagem, (Grácio, *et al.* 2007).

Partindo de entrevistas aos estudantes e da sua análise qualitativa, Marton & Säljö (e.g., 1981, 1986, 1988) verificaram como e quanto os alunos haviam aprendido assim como as estratégias que tinham utilizado. Assim, identificaram uma abordagem *profunda* (em que existe tentativa de reconstrução do conhecimento de uma forma compreensiva). O aluno interpreta o que lê e orienta o seu estudo para a compreensão da mensagem que o texto contém. Com esta abordagem o estudante atribui significado pessoal ao que lê. Há pois uma associação significativa entre a abordagem à aprendizagem adoptada pelos alunos e, conseqüentemente, isso reflectir-se-á no seus resultados académico. Os autores identificaram também uma abordagem superficial (reprodução literal de informação). Nesta abordagem os estudantes atendem a aspectos mais superficiais do conteúdo em análise o que denota uma concepção de aprendizagem reprodutiva do estudado. O aluno memoriza o que para ele é importante não estabelecendo inter-relações nem conseguindo uma compreensão do que estudou.

As evidências da relação entre as concepções de aprendizagem e os níveis de tratamento utilizados na resolução de tarefas de aprendizagem são numerosas (Van Rossum & Schenk, 1984; Marton & Saljo, 1997; Rosário, 1999, referidos por Grácio, *et al.* 2007), constatando-se que as concepções de aprendizagem condicionam a abordagem adoptada e que as formas mais completas de conceber a aprendizagem desembocam numa aprendizagem de maior qualidade.

Segundo o modelo dos níveis de processamento proposto por Craik e Lockhart, 1972 (referidos por Detry & Simas, 2001, p.25), a informação é adquirida e retida de modo mais permanente quando o processamento da informação é mais profundo.

Marton e Saljo (1976) observaram que a maneira como os alunos entendem as instruções e as actividades de aprendizagem cria neles uma certa intenção para aprender, tal despoleta um determinado processo de aprendizagem que por seu turno influencia o nível de compreensão, ou seja, o resultado final atingido. Há que atender não só ao conteúdo em si da aprendizagem, mas também ao acto de aprender. O interesse da investigação volta-se assumidamente para as variações e diferenças individuais na aprendizagem, reflectindo os aspectos individualizados da experiência humana (Grácio, 2002, p. 46). A autora afirma ser de grande utilidade compreender o contexto pessoal do

aluno, na medida em que nele estão incluídos a natureza complexa dos seus objectivos, atitudes e intenções que afectam a percepção e experiência que os alunos têm da aprendizagem, influenciando também a forma como a abordam.

Os alunos constroem significados a partir da sua própria experiência face ao aprender, o que denota ser a aprendizagem como construção de significados “uma relação interactiva entre as experiências das pessoas, os seus constructos e a informação e ideias que lhes são disponibilizadas” (Grácio, 2002, p.29).

Para compreender o processo ensino/aprendizagem é preciso centrarmo-nos no aluno pois este age de acordo com a interpretação que faz das várias situações de aprendizagem, tanto a nível de execução de tarefas como a nível de contexto, pois a abordagem dos alunos à aprendizagem é consequência dos significados que estes atribuem aos contextos educativos (Marton e Säljö (1988). Pelo que a abordagem à aprendizagem adoptada por um estudante varia em função do cenário educativo em que o mesmo participa (Biggs, 1993).

O aluno tem um papel activo na construção da sua aprendizagem, o verdadeiro actor do processo pois a nova informação só é possível a partir de crenças, representações e conhecimentos já construídos pelo indivíduo, (Rosário, 2002). Os alunos partem de situações concretas de aprendizagem para conseguir a construção da sua aprendizagem o que implica mobilizar o saber já adquirido e as suas motivações para aprenderem (Carvalho, 2002).

Cada estudante tem referências anteriores que podem ou não ser fonte de ansiedade ou de conflito aberto ou mesmo de omissão ou de total ausência o que pode dificultar um tranquilo processo de crescimento adolescente (Strecht, 2005) e, embora este processo não implique necessariamente a noção de crise, é importante saber que são muitos os que precisam de apoio mais do que habitualmente se pensa. Ainda as condições do contexto podem favorecer ou dificultar que os estudantes adoptem um determinado enfoque relativamente ao seu proceder habitual e outro que exija outro tipo de atitude, nomeadamente de maior responsabilidade. Pois, para o estudante o aprender e a vontade de aprender não se dissociam e deverão, necessariamente ter algum sentido (Coll *et al* (2001).

Uma forma de ajudar os alunos a alcançarem melhores resultados e a aprenderem melhor é descobrir e intervir sobre o que eles pensam sobre o fenómeno da aprendizagem.

Muitas vezes os alunos com dificuldades no seu aprender também denotam dificuldade em pedir ajuda e apoio para conseguir superar esse problema.

Tal como os diversos aspectos do contexto institucional e pessoal do estudante, influenciam a forma como os sujeitos abordam o aprender e a sua qualidade, também o ensino tem um papel fundamental na aprendizagem. Uma das tarefas educativas dos professores é a construção de ambientes de aprendizagem profundos (activos e motivantes) que optimizem uma abordagem profunda dos alunos Paiva (2007, p. 29)

As abordagens ao ensino e à aprendizagem encerram uma natureza relacional, o mesmo será dizer que a abordagem escolhida por um professor está dependente da sua relação com um contexto particular de ensino e de aprendizagem. Os professores devem estar preparados, no sentido de ajudar os alunos a aprender, a pensar, a interpretar a realidade que os cerca, a conhecer e a resolver problemas.

CAPÍTULO 2. AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem não é qualquer coisa que acontece ao indivíduo, mas é sim qualquer coisa que este faz acontecer (Figueira 1994). Actualmente há que identificar e entender os processos principais que permitem ao sujeito regular o seu aprender de uma forma autónoma e responsável, pois a acção e a forma como o estudante conceptualiza e aborda a aprendizagem é fundamental para o processo de auto-regulação

O constructo da auto-regulação é composto por fases, processos e componentes que, de uma forma integrada, conseguem resultados e produtos da aprendizagem, sendo esta uma actividade que os estudantes realizam por si mesmos, de forma proactiva, mais do que um acontecimento que ocorre como reacção a uma experiência de ensino. (Zimmerman, 2000, 2001). O uso de estratégias de aprendizagem auto-reguladas pelos alunos depende, não só do conhecimento que o mesmo possui das mesmas, como também é fruto de processos metacognitivos de tomada de decisão e dos resultados do seu desempenho.

2.1. Perspectiva sociocognitiva da aprendizagem auto-regulada

Para o constructo da auto-regulação da aprendizagem não existe nenhuma definição simples e directa. O processo de auto regulação do aluno supõe o domínio e a gestão de um conjunto de factores considerados elementos fundamentais para uma aprendizagem de qualidade e que prevê o sucesso escolar (Boekaerts & Corno, 2005). Para essa aprendizagem de sucesso concorrem factores como: o estabelecimento de objectivos nos sucessivos momentos de aprendizagem, o envolvimento na tarefa, a planificação e gestão correcta do tempo, a aplicação de estratégias válidas, a criação de um contexto de trabalho produtivo, uso e aproveitamento eficaz dos recursos disponíveis a monitorização das realizações, a previsão dos resultados das actividades escolares e, sempre que seja necessário, a procura de ajuda e de cooperação. Associado a tudo isto, deverá o aluno ter interiorizado crenças positivas acerca das suas capacidades e do valor da sua aprendizagem assim como sentir prazer e ser brioso e empenhado no trabalho que está a desenvolver (MacCombs, 1989).

Ao considerarmos a auto regulação num contexto de aprendizagem estamos a entendê-la como um processo que não só activa como também mantém a cognição, o comportamento e os afectos do aluno, planeadas e ciclicamente ajustados no sentido de

alcançar os objectivos escolares a que o aluno se propõe (Shunck, 1989a, 1994; Zimmerman, 1989, 2000^a).

O constructo de aprendizagem auto-regulada permitiu sublinhar o protagonismo que o sujeito pode assumir em todo o processo, tornando-o autónomo e participante. Assim, uma das finalidades da aprendizagem auto-regulada “passa por conferir um papel central ao uso das estratégias, às atribuições dos indivíduos e à sua percepção de competência, envolvendo múltiplos processos” (Simão, 2005, p. 268). Tal permite-nos entender por regulação da aprendizagem todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem (Santos, 2002, p. 1). Ao falarmos sobre os mecanismos de uma acção de aprendizagem, estamos a considerar o papel central do sujeito, daquele que aprende. Assim, todo e qualquer acto de regulação tem, necessariamente, que passar por um papel activo do aluno.

Para Rosário, (2004a) a auto-regulação da aprendizagem pode ser definida como: “um processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar” (p. 37). Nesta linha podemos considerar que a aprendizagem auto regulada pressupõe um modelo dinâmico de aquisição de conhecimento, podendo ser descrito como um processo activo, construtivo e orientado para objectivos sob a tutela da interacção dos recursos cognitivos, motivacionais e emocionais do aluno. A auto regulação pressupõe a existência de aptidão para desenvolver o conhecimento, a posse de competências estratégicas e as atitudes necessárias de maneira a tornar mais fácil futuras situações de aprendizagem (Zimmerman, 2000^a).

Segundo Shunck e Zimmerman (1996^a) no processo de auto regulação existe outro aspecto importante e que advém principalmente de dois factores: o social e o das experiências que o indivíduo controla. O vínculo criado pela auto-regulação com os processos sociais, como a modelagem, a orientação e ajuda dos outros, é estudado como sendo um dos aspectos mais evidentes no desempenho da auto-regulação tal como na expansão desta para a aprendizagem. Nesta linha de pensamento, podemos dizer que a aptidão que o aluno apresenta para escolher quando lhe convém trabalhar sózinho ou quando acha que deve invocar a cooperação de professores, colegas ou de outras fontes de informação é indicativo que possui capacidade de regular o seu ambiente social. Logo, um

aluno auto regulador da sua aprendizagem tem a capacidade de procurar ajuda e de pedir apoio a outras pessoas quando se depara com dificuldades, no sentido de conseguir atingir os objectivos propostos (Newman, 1994; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). A este respeito Shunck & Zimmerman, (1994) consideram o pedido de ajuda como sendo uma estratégia adaptativa.

É pois um processo que exige que o sujeito participe activamente na sua aprendizagem pois de acordo com Silva *et al* (2004), “a auto-regulação exige que o indivíduo tenha consciência dos objectivos a atingir; conheça as exigências da acção que quer realizar; discrimine e organize os seus recursos internos e externos para a concretização da acção; avalie o nível de realização atingido e altere os procedimentos utilizados se o resultado a que chegou não o satisfaça” (p. 23). Depreende-se assim que a auto-regulação é um processo cíclico e complexo que depende, em grande parte, da posse, por parte do indivíduo, de um sentido optimista de auto-eficácia para aprender (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989; Bouffard-Bouchard, Parent, & Larivee 1991). Assim, a aprendizagem só pode ser considerada auto-regulada, se envolver o uso de estratégias específicas no sentido de atingir objectivos, nomeadamente, académicos, tendo como base as percepções de auto-eficácia, (Zimmerman, 2001).

No âmbito da perspectiva sociocognitiva o conceito de auto-regulação ou aprendizagem auto-regulada é definido como pensamentos, sentimentos e acções gerados pelo próprio indivíduo, os quais são planeados e sistematicamente adaptados às necessidades de maneira a actuarem sobre a própria aprendizagem e motivação (Schunk, 1994; Zimmerman & Kitsantas, 1996; Zimmerman, 1989, 2000a).

A teoria sociocognitiva analisa o desenvolvimento humano, a adaptação e a mudança a partir de uma perspectiva de agência pessoal (Bandura, 1999, 2001). No âmbito desta teoria, os indivíduos são considerados como capazes de exercerem controlo sobre o seu comportamento, o qual influencia o ambiente em que estão inseridos assim como os seus estados biológicos, afectivos e cognitivos, isto através da sua capacidade de auto-reflexão e da auto-regulação, pelo que são percebidos como seres activos e não como meros “transmissores mecânicos” das influências ambientais (Faria & Simões, 2002). Nesta perspectiva, Bandura (1986) apresenta um modelo causal interdependente, denominado “causalidade triádica recíproca” também conhecido como “modelo triádico”, o qual contempla três factores: factores pessoais (acontecimentos cognitivos, afectivos e

biológicos), factores comportamentais (padrões de actividade) e factores ambientais (rede extensa de influências sociais que são encontradas na vida do dia-a-dia). Existe uma influência de reciprocidade entre estes factores, sem padrões fixos de interacção na medida em que tal interdependência pode variar de acordo com a situação ou o contexto (Bandura, 1986; Faria & Simões, 2002; Rosário, 2004b).

É a partir do modelo triárquico que Bandura (1986, 1993, citado por Rosário, 2001a) descreve o processo da auto-regulação da aprendizagem dos estudantes, como sendo uma série de interacções recíprocas de variáveis pessoais, de comportamento e contextuais. Também segundo Zimmerman (1989) a aprendizagem auto-regulada “ (...) ocorre no grau em que o aluno ou a aluna possa utilizar processos pessoais para estrategicamente regular o comportamento e o ambiente educativo circundante”, (p.330).

Os alunos podem, auto-regular diferentes dimensões da sua aprendizagem incluindo os seus motivos para aprender, a metodologia empregue, os resultados pelos quais trabalham e as fontes sociais e ambientais a que recorrem. Ora, atendendo ao afirmado por Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988, 1990) e dentro do marco teórico sociocognitivo, o construto da aprendizagem auto-regulada pode definir-se como o que respeita aos pensamentos, sentimentos e acções suscitados pelos próprios estudantes, sistematicamente orientados para a concretização das metas a que se propuseram. Para tal, os alunos recorrem à utilização sistemática de estratégias cognitivas, metacognitivas, motivadoras e comportamentais.

Os investigadores sociocognitivos reconhecem como pertinentes os factores pessoais, o ambiente físico e o social, inserindo no ambiente social a modelagem e a instrução, as quais funcionam como um primeiro veículo através do qual, pais, professores, pares e comunidades (agentes de socialização), transmitem competências auto-regulatórias, como a persistência, o auto-elogio e as auto-reacções (Zimmerman, 2000^a referido por Castro, 2007).

A perspectiva sociocognitivista defende também que a auto regulação assenta numa interacção entre três elementos separáveis, mas não independentes: o meio, o comportamento e os aspectos pessoais.

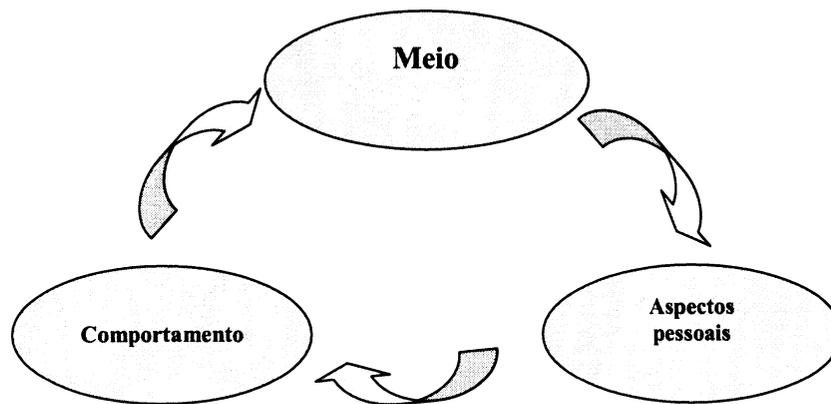


Figura 1 Análise triárquica do funcionamento auto regulado, delineada por Bandura, (1986).

Estes três aspectos influenciam-se mutuamente e a alteração de um deles provoca mudanças adequadas nos outros, isto quando a auto regulação se processa eficazmente (Bandura, 1977b, 1978a). O autor assegura ainda que a auto regulação é resultado de um determinismo recíproco entre os três elementos. O processo de auto-regulação é entendido como cíclico, isto é, ao longo da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante os três factores sofrem modificações como consequência da monitorização exercida pelo mesmo. É através desta que o aluno ajusta as estratégias, cognições, afectos e comportamentos de acordo com o seu desenvolvimento, as exigências do contexto e as diferentes estratégias escolares (Bandura, 1986, 1993; Zimmerman, 1994, 2000a; Rosário, 1999, 2002).

2.2. Alunos auto regulados

Na construção do seu conhecimento o aluno recorre ou ajusta os novos conhecimentos aos conhecimentos prévios o que torna mais fácil o estabelecimento de relações, a interpretação e a transformação da nova informação bem como consegue dar-lhe mais significado (Cabani, 2001, p.295).



Para Shunck e Zimmerman, (1996a), o vínculo que o processo auto regulatório gera com os processos sociais é estudado como sendo um dos aspectos mais evidentes na expansão e desempenho da auto-regulação da aprendizagem. O processo auto regulatório advém principalmente de dois factores: o social e o das experiências que o indivíduo controla, pois a aptidão que o aluno possui para decidir quando lhe convém trabalhar isoladamente ou com outros, quando sente ser necessário a cooperação dos professores, dos colegas ou mesmo de outras fontes de informação, indica que ele tem capacidade de regular o seu ambiente social.

Os alunos possuidores de capacidade auto-regulatória são mentalmente activos, controlam os seus processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais e tratam a informação, atribuindo um significado pessoal à aprendizagem (Silva, 2005). Podemos dizer que o que caracteriza ou nos mostra que um aluno é auto regulado é a sua capacidade de pedir o apoio de outras pessoas que, em sua opinião, o podem ajudar, isto quando o aluno se depara com dificuldades que o podem impedir de atingir os objectivos a que se propôs (Newman, 1994; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Autores como Zimmerman, (1998, 2000, 2001, 2002), identificam outras características que consideram próprias dos estudantes auto-regulados, tais como o facto de conhecerem e utilizarem com facilidade várias estratégias cognitivas que lhe possibilitam a elaboração transformação e recuperação da informação, conseguindo controlar e dirigir os seus processos mentais para a consecução dos objectivos pessoais. Isto demonstra que os estudantes detêm um conjunto de crenças motivacionais e adaptativas, adoptando objectivos da aprendizagem através do desenvolvimento de atitudes positivas em torno das tarefas.

Os investigadores reconhecem o esforço dispendido por estes alunos no controlo das tarefas académicas, são estudantes que conseguem também accionar estratégias que lhes permitem evitar distrações externas e internas mantendo a sua concentração e motivação na consecução das tarefas. Zimmerman (2001) considera ainda que estes alunos entendem a aprendizagem escolar como uma actividade pró-activa, na qual estão presentes processos de auto iniciativa, motivacionais e comportamentais bem como processos metacognitivos. Segundo os autores, é fácil identificar estes alunos pois estabelecem ambiciosos objectivos e possuem capacidade de monitorização das actividades que se

propõem realizar em termos de eficácia e do seu planeamento estratégico. Os alunos auto regulados são esforçados, não desistem perante obstáculos e fracassos o que resulta em notório desempenho (Bzunek, citado por Baldeira, 2008, p. 63).

Assumindo como pressuposto básico que os alunos podem regular ou aprender a regular activamente a sua cognição, a sua motivação e o seu comportamento, entende-se que tais processos autoregulatórios os capacitarão para alcançarem os seus objectivos, melhorando simultaneamente o seu rendimento académico. A modelação providenciada ao aluno pelo professor, pelos seus pares e, especialmente, por outros alunos mais proficientes – irmãos mais velhos ou pais – pode ser o caminho aberto para a internalização de práticas auto-regulatórias, determinantes num percurso de aprendizagem bem sucedido (Schunk, 2001).

Centrando-se nos processos de auto-observação, de autojulgamento e nas crenças dos alunos, a perspectiva sociocognitiva enfatiza, entre outros, o papel primordial da auto-eficácia percebida no processo da aprendizagem (Rosário, 2004). As crenças pessoais do aluno sobre a sua maior ou menor capacidade de aprender, bem como as atribuições dos seus sucessos e fracassos, são determinantes no posicionamento adoptado em face do rumo ou redireccionamento da sua própria aprendizagem. Empreender iniciativa, ou seja, agir proactivamente, reconhecendo e experienciando a adequação pessoal de estratégias de aprendizagem ao estudo individual e autónomo, é igualmente um aspecto fundamental para o controlo do normal e desejável desenvolvimento como aprendiz. Pois só quando o aluno assuma um papel activo na construção do seu conhecimento e desempenhe um papel activo no acto de aprender, onde a responsabilização tem uma importância determinante, poderá dizer que consegue auto-regular a sua aprendizagem.

Bandura, (1993, 1997) atribui ainda aos alunos auto regulados a capacidade de se ajustarem aos requisitos da tarefa bem como a especificidade da situação de aprendizagem. São alunos capazes de controlar e gerir o seu tempo e o seu esforço na realização de tarefas, sabendo criar ambientes favoráveis de aprendizagem assim como de procurar apoio quando se deparam com dificuldades.

Neste sentido, como referem Zimmerman e Martinez-Pons (1988): “Relativamente aos processos metacognitivos os alunos auto-reguladores, planeiam, organizam, auto-monitorizam e auto-avaliam-se durante o processo de aprendizagem. Motivacionalmente os alunos auto-reguladores percebem-se como auto-eficazes, autónomos e intrinsecamente

Concepções e estratégias de ajuda e apoio académicos em alunos de 9º ano

motivados. Em termos comportamentais, os alunos auto reguladores seleccionam, estruturam e até “criam” os ambientes sociais e psíquicos que optimizam a sua aprendizagem” (p.284).

Esta definição realça a importância das estratégias auto-regulatórias dos alunos, das suas percepções de auto-eficácia e, concomitantemente, dos seus objectivos.

CAPÍTULO 3. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

As estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir, armazenar e utilizar a informação (Dembo, 2000). A literatura considera as estratégias de aprendizagem como instrumentos essenciais na auto-regulação do aluno, uma vez que o ajudam a aprender a aprender e mesmo a exercer maior controlo sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Pozo, 1996; Da Silva & Sá, 1997).

O fenómeno complexo que é a aprendizagem requer da parte do aluno o conhecimento e a manipulação de estratégias de aprendizagem adequadas no sentido de diminuir as suas dificuldades, maximizando a sua aprendizagem e controlando acertadamente os factores ambientais que interferem no desempenho escolar satisfatório (Boruchovitch, 2001)

3.1. Estratégias de aprendizagem e papel no aprender

Desde o seu primeiro uso, na Grécia clássica, até aos nossos dias, a palavra “estratégia” sofreu alterações profundas de conceito, tendo até desaparecido do vocabulário durante cerca de 2000 anos para ressurgir com vigor nos últimos dois séculos limitando-se o seu emprego praticamente ao campo militar (Comprido, 1984, p. 1221, citado por Simão, 2005, p. 263).

Actualmente, observamos uma utilização indiferenciada do termo estratégia nos diversos domínios da actividade humana. No domínio da aprendizagem, o conceito tem sido explicitado partindo da sua distinção com o de técnica.

As estratégias seriam sempre conscientes e intencionais, direccionadas para um objectivo relacionado com a aprendizagem, enquanto que as técnicas podem ser utilizadas de forma mais ou menos mecânica, não tendo, para a sua aplicação, forçosamente de existir um propósito de aprendizagem por parte de quem as utiliza. Se isto supõe que as técnicas se possam considerar elementos subordinados à utilização de estratégias, também os métodos são procedimentos susceptíveis de formar parte de uma estratégia.

As estratégias de aprendizagem situam-se a um nível bem distinto do das técnicas de estudo. Não se trata de fornecer ao aluno uma série de recursos para que consiga obter sucesso em determinadas tarefas do currículo e assegurar o êxito nas aulas. Dizem respeito a operações ou acções mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar e através delas, podemos processar, organizar, reter e recuperar o

material informativo que temos de aprender, cada vez que planificamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função do objectivo previamente traçado ou exigido

Considera-se que nem sempre é fácil, numa situação de ensino/aprendizagem, separar o que constitui uma aprendizagem de uma técnica ou de um procedimento do que realmente constitui já uma estratégia de aprendizagem (e.g., Simão, 2005). Se nos centrarmos nos objectivos de aprendizagem que queremos atingir, podemos proceder à distinção entre a aprendizagem de uma técnica ou procedimento e uma estratégia de aprendizagem. A autora afirma que o termo estratégias de aprendizagem se refere a processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) através dos quais o estudante escolhe e recupera, de maneira organizada, os conhecimentos que necessita para completar um determinado pedido ou objectivo, dependendo das características do contexto educativo onde a acção irá decorrer.

As estratégias de aprendizagem têm vindo a ser definidas como sequências de procedimentos ou actividades que se seleccionam com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ ou a utilização da informação. Mais especificamente, as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como qualquer procedimento adoptado para a realização de uma determinada tarefa (Silva & Sá, 1997, 2003). A instrução em estratégias de aprendizagem abre novas perspectivas para uma potencialização da aprendizagem permitindo aos estudantes ultrapassar dificuldades pessoais e ambientais de forma a conseguir obter um maior sucesso escolar.

Podemos definir as estratégias como sendo uma maneira de abordar uma actividade a realizar. Quando o aluno planeia executa e avalia os resultados no decurso de uma tarefa está a pensar e a agir. Estão envolvidos nas estratégias componentes comportamentais e cognitivas (Ribeiro, 2001). Esta definição releva a intencionalidade do comportamento como determinante da estratégia utilizada. Também para Silva e Sá, (1993) as estratégias de aprendizagem são um plano concebido e elaborado pelo aluno para alcançar um determinado objectivo.

Há a distinguir, segundo Snowman (1986) três componentes das estratégias de aprendizagem: a própria estratégia, que implica a análise da situação de aprendizagem; a tática (sublinhar, sumariar, questionar) que implica o emprego de várias técnicas, (tal como a monitorização do próprio progresso e, eventualmente, alterações da estratégia ou mesmo das técnicas) e ainda é considerado um terceiro componente – o conhecimento

metacognitivo – relativo ao conhecimento imprescindível para implementar ou modificar o plano.

Apesar da variedade de definições e da não existência de uma definição única aceite, todas as definições encontradas incluem duas dimensões da estratégia: procedimento para executar uma tarefa e planos formulados para atingir determinado objectivo. Tal permite-nos afirmar que “as estratégias não se referem a acções desarticuladas e isoladas, mas a meios pensados, organizados e utilizados em função das próprias características do aprendiz, da natureza e características da tarefa e, igualmente, dos objectivos a alcançar” (Bruner, 1973, Morais, 1988, citados por Ribeiro, 2001, p.239).

Mayer (1988, referido por Ribeiro 2001) apresenta as estratégias de aprendizagem como comportamentos levados a cabo pelo aprendiz com o objectivo de influenciar o modo de processamento da informação.

Para outros autores (v. g., Brooks *et al.*, 1985; Levin & Pressley, 1985) as estratégias constituem procedimentos orientados para uma meta ou objectivo, são planeadas ou propositadamente evocadas antes, no decorrer da tarefa, ajudam na sua execução, na regulação e também na avaliação da mesma. Quando o aluno planeia, executa e avalia os resultados no decurso de uma tarefa está a pensar e a agir. Estão envolvidos nas estratégias: a componente comportamental e a cognitiva (Ribeiro, 2001). Esta definição releva a intencionalidade do comportamento como determinante da estratégia utilizada.

Uma das características essenciais da actuação estratégica supõe a necessidade de compreender numa situação de ensino aprendizagem. Mais do que o domínio de técnicas e métodos há que captar as exigências das tarefas numa determinada situação de aprendizagem e controlar com meios adequados essa situação. É preciso que o aluno realize uma construção pessoal com base nos conhecimentos que já possui, o que se relaciona com um processo de reflexão activo e consciente (Simão, 2004, citado por Miranda, 2005, p. 265).

Muitos estudantes possuem boas capacidades de aprendizagem, mas não as aproveitam muitas vezes por falta de método de estudo. Outros com menos capacidades, mas com método de trabalho eficiente conseguem obter melhores resultados. Isto porque os alunos muitas vezes não sabem utilizar de maneira apropriada estratégias para aprender, cujo principal objectivo é ensinar a pensar.

As estratégias de aprendizagem desempenham um papel importante para o sucesso do aluno. Um dever do estudante é aprender, mas ser orientado e ajudado nesta tarefa. Os alunos necessitam desenvolver o seu potencial sem medos ou preconceitos com o estudo; precisam saber que são actores da sua história e da história da humanidade, entender que o conhecimento é uma necessidade intelectual, mas também vital. Ensinar estratégias de aprendizagem aos estudantes é garantir a aprendizagem: a aprendizagem eficaz, fomentando a sua independência e de como se aprende a aprender (Sacramento, 2008).

É de assinalar a este respeito que quando um aluno não dispõe dos recursos necessários para adoptar um enfoque profundo será impossível fazê-lo, ainda que seja essa a sua intenção. Num estudo realizado por Vermunt (1996, citado por Cabani, 2001) em que se contrasta as diferentes estratégias de aprendizagem com diferentes formas de regulação, permite distinguir quatro grupos coincidentes com as abordagens à aprendizagem: não directivo (superficial passivo), dirigido e reprodutivo (superficial activo), dirigido a aplicação (estratégico) e dirigido ao significado (profundo). Nesta perspectiva estabelece-se uma relação directamente proporcional entre a auto-regulação e o enfoque profundo. Dos factores analisados podemos dizer que os estudantes podem dar significado ao que aprendem e adoptar um enfoque profundo. Porém existem outros factores complementares aos anteriores e que estão relacionados ao relacional e ao afectivo, o qual incidem sobre o que os alunos querem aprender ou seja que o aprender tenha sentido.

É certo que a vontade de aprender e a abordagem à aprendizagem estão intimamente relacionados, parecendo haver algumas condições que determinam a possibilidade do aluno atribuir certo sentido à aprendizagem de modo a adoptar um outro enfoque (Miras & Sole, 1996). Entre estas condições destaca-se a possibilidade que o aluno tem de representar a tarefa de aprendizagem o que pretende fazer e em que condições, seu interesse e motivação para a tarefa e pelo seu conteúdo, a questão do porquê de fazê-la, o grau de competência que o aluno sente que possui para desenvolver e concretizar a tarefa autonomamente. Isto é falar do seu auto conceito e da sua auto estima (Cabani, 2001, pp.295 e 296).

Segundo investigações feitas é possível ajudar o aluno a exercer maior controlo sobre o seu processo de aprendizagem e a auto reflectir acerca do mesmo, isto pode acontecer através do ensino de estratégias de aprendizagem (Brown, 1997, Clark, 1990;

Pressley & Levin 1983). Tal foi revelado por pesquisas realizadas que sustentam existir uma melhoria dos resultados académicos através do ensino de estratégias de aprendizagem.

Para o ensino de estratégias de aprendizagem foram realizados estudos no sentido de desenvolverem programas para o treino de estratégias. Os resultados demonstraram existir processos e estratégias que podem ser ensinados e são facilitadores de aprendizagem e simultaneamente evidenciam a importância de ensinar os alunos a aprender, exercendo assim um papel activo na sua aprendizagem (Silva & Sá, 1993, citado por Ribeiro, 2002).

O treino de estratégias deverá promover a compreensão dos alunos, ensinando-os a auto-questionarem-se acerca do texto antes da sua leitura estabelecendo objectivos, compreender o que a tarefa exige, activar os conhecimentos prévios relevantes a parafrasear cada secção do texto ao longo da leitura (autoavaliação e compreensão) e a organizar a informação conseguida (sublinhar as ideias principais, prever o que se segue no texto, resumir e tirar apontamentos) sobre o que está a ser realizado.

É fundamental consciencializar os alunos das suas estratégias de estudo e de aprendizagem, incentivá-los a pensar cuidadosamente sobre os objectivos a atingir e compreender as implicações que tem a adopção de uma abordagem “profunda” ou “superficial” da aprendizagem. Para obter resultados de sucesso é fundamental que o estudante controle as estratégias, realize uma auto-reflexão sobre como estabelecer, de maneira mais eficaz, metas e prioridades e interpretar adequadamente os requisitos da leitura, para desenvolver a compreensão pessoal e saber como monitorizar a eficácia da sua própria aprendizagem (Ribeiro, 2002, p. 283, *in* Mathesis, 2002).

Porém só o conhecimento das estratégias não é o suficiente para desenvolver a capacidade do aluno para aprender a aprender, para que isso aconteça é necessário que os alunos compreendam quando e como usar as estratégias. Ao ensino de estratégias deverão ser acoplados estratégias de apoio afectivo destinadas a modificar variáveis psicológicas tais como: ansiedade, auto conceito, auto-eficácia, atribuição de casualidade, muitas vezes incompatíveis a um uso apropriado das estratégias de aprendizagem (Hattie, Biggs & Purdie, 1996 citados por Boruchovitch, 1999).

A componente afectiva ajuda a compensar a limitada capacidade do sistema de processamento de informação no sentido de alcançar a aprendizagem desejada e pode incluir: uso de relaxamento e auto-verbalizações positivas para reduzir as distrações externas, estabelecimento de prioridades e planificação do tempo de estudo como uma

maneira de reduzir a morosidade. É provável que também a eliminação de distrações: internas e externas contribua para o aumento da atenção e de concentração (Ribeiro, 2002, p.287).

Uma das características essenciais da actuação estratégica supõe a necessidade de compreender esta actuação numa situação de ensino aprendizagem. Mais do que o coeficiente intelectual ou do domínio de técnicas e métodos é preciso captar as exigências das tarefas numa determinada situação de aprendizagem e controlar, com meios adequados, essa situação. É preciso que o aluno realize uma construção pessoal, com base nos conhecimentos que já possui, o que se relaciona com um processo de reflexão activo e consciente (Simão, 2004, citado por Miranda, 2005, p. 265).

Certamente todos já ouvimos a frase: "Os alunos não querem, ou não sabem estudar". É possível que a maioria dos estudantes não aprenda determinados conteúdos por desconhecer as estratégias de aprendizagem que lhes permitam auto regular o seu aprender, isto é os alunos não estudam porque não sabem fazê-lo. É provável que as estratégias não lhes tenham sido ensinadas e quando se deparam com uma nova tarefa têm enorme dificuldade em concretizá-la e os seus esforços para a realizar serão maiores.

O principal objectivo das estratégias de aprendizagem é ensinar a pensar (Sacramento 2008) e muitos estudantes não sabem utilizar de maneira apropriada estratégias para aprender.

3.2. Diversidade e classificação de estratégias de aprendizagem

Estudos recentes têm acentuado o papel do estudante na regulação da sua aprendizagem, através do desenvolvimento de estratégias positivas, do estabelecimento de objectivos realistas e desafiantes, do uso adequado de estratégias, da monitorização da realização escolar ou da auto-regulação dos processos e dos resultados. Todas estas acções envolvem uma participação activa, construtiva e autónoma dos estudantes na aprendizagem, que se substancia numa gestão adequada de recursos internos e externos com vista à obtenção de um objectivo pedagógico ambicionado (Duarte, Silva, Sá & Simão, 2004). Este sistema de auto-regulação é um peça angular no conceito de estratégia e fundamenta-se "na reflexão consciente que o aluno faz ao explicar o significado dos

problemas que vão aparecendo e ao tomar decisões sobre a sua possível resolução numa espécie de diálogo consigo mesmo” (Monereo *et al* 1995, p. 26). Desta forma, um aluno ao empregar uma estratégia é, em todo o momento, consciente dos seus propósitos e quando deles se desvia é capaz de reorientar e regular a sua acção (Monereo *et al*, 1995, citado por Miranda, 2005, p.266).

Toda a acção para ser regulada pelo indivíduo exige que ele tenha consciência dos objectivos a atingir; conheça as exigências da acção que quer realizar; discrimine e organize os seus recursos internos e externos para a concretização da acção; avalie o nível de realização atingido e altere os procedimentos utilizados se o resultado a que chegou não o satisfaz (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004).

Nisbet e Shucksmith, afirmam que “ o factor que distingue uma boa aprendizagem de uma má ou inadequada é a capacidade de examinar as situações, as tarefas e os problemas e responder em consequência e esta capacidade raras vezes é ensinada ou focada na escola” (1987, p.47, citados por Miranda, 2005, p. 265). Só quando o aluno dá mostras de se ajustar continuamente às mudanças e variações que se vão produzindo no decurso da actividade, sempre com a finalidade última de alcançar o objectivo a atingir de modo mais eficaz possível, é que podemos falar de utilização de estratégias de aprendizagem, (Simão, 2005, pp.265 - 266).

Existem inúmeras taxonomias de estratégias de aprendizagem. No entanto, focalizaremos a nossa atenção na Taxonomia de Zimmerman & Martinez-Pons (1989, 1990) visto que esta considera explicitamente as estratégias de procura de informação e de assistência social, as quais se inserem directamente no âmbito da temática da **procura de apoio e ajuda para o aprender académico** por parte dos alunos em foco no nosso estudo. Estes autores identificam 14 estratégias de aprendizagem que passaremos a enunciar. A estratégia *de auto-avaliação* reporta-se à avaliação da qualidade e progresso do trabalho que o aluno se encontra a realizar. A estratégia de *organização e transformação* consiste em realizar reajustes no material da instrução para aprender melhor. A estratégia de *estabelecer objectivos e aprender* prende-se com o estabelecimento de objectivos por parte do aluno e planificação das acções que conduzirão à sua concretização. A estratégia de *procura de informação* reporta-se a esforços do aluno para conseguir informação para a aprendizagem que pretende realizar através de fontes não sociais. A estratégia de *manutenção de registos e monitorização* prende-se com o registo de informação ou

resultados importantes para consulta futura. A estratégia de *estruturação do ambiente* diz respeito a alterações, selecção ou organização do cenário físico onde ocorre a actividade de modo a tornar a aprendizagem mais fácil. A estratégia de *auto-consequências* prende-se com as recompensas ou castigos que o sujeito atribui a si próprio em função do seu êxito e sucesso ou fracasso na tarefa. A estratégia de *repetição e memorização* reporta-se a esforços encobertos ou manifestos para memorizar e reter. A estratégia de *procura de assistência social* reporta-se à procura de apoio e ajuda junto de pais, professores ou colegas sendo extremamente importante na medida em que buscar ajuda junto daqueles que considera que o podem ajudar a obter sucesso e a alcançar os seus objectivos pode ser bastante facilitador do aprender. Por último, a estratégia de *rever registos, testes ou manuais* indica que o estudante realiza esforços para reler notas, testes ou manuais para se preparar para a aula ou avaliação.

Quadro 1 Estratégias de Aprendizagem Auto-Regulada
(Zimmerman & Martinez-Pons, 1989, p.17)

CATEGORIAS/ESTRATÉGIAS	DEFINIÇÕES
1- Auto-avaliação	<i>Declarações dos alunos que indicam avaliações da qualidade ou progressão do seu trabalho, ex: "eu verifico o meu trabalho para me certificar de que o fiz bem."</i>
2- Organização e transformação	<i>Declarações dos alunos que evidenciam ou dissimulam a reorganização de materiais de instrução para melhorar a aprendizagem, ex: "eu faço um rascunho antes de escrever o meu teste."</i>
3- Estabelecimento de objectivos e planificação	<i>Declarações dos alunos estabelecendo objectivos e sub-objectivos educacionais e planificação da sequência, tempo e resolução das actividades relacionadas com aqueles objectivos, ex: "primeiro, eu começo a estudar duas semanas antes dos exames, e mantenho-me a par".</i>
4- Procurar informação	<i>Declarações dos alunos que indicam os esforços na procura de mais informação no desempenho de uma tarefa, ex: "antes de começar a escrever o meu texto, vou à biblioteca para adquirir o máximo de informação possível sobre o assunto em questão".</i>
5- Manter registos e monitorização	<i>Declarações dos alunos que indicam esforços para registar eventos ou resultados, ex: "eu tiro notas nas discussões nas aulas"; "eu faço um a lista das palavras que tenho erradas."</i>
6- Estrutura ambiental	<i>Declarações dos alunos que indicam esforços para seleccionar ou arranjar o espaço físico para tornar a aprendizagem mais fácil, ex: "eu isolo-me de qualquer coisa que me distraia"; "eu desligo o rádio para me concentrar no que estou a fazer".</i>
7- Auto-consequência	<i>Declarações dos alunos que indicam formas de recompensa ou sanção no sucesso ou no fracasso, ex: "se o teste me correr bem, vou ao cinema".</i>
8- Treino e memorização	<i>Declarações dos alunos que indicam esforços para memorizar materiais, ex: "para me preparar para um teste vou escrevendo as fórmulas até as memorizar".</i>
9_11_ Procura de ajuda social	<i>Declarações dos alunos que indicam esforços para solicitar ajuda dos pares (9), professores (10) e adultos (11), ex: "se eu tiver problemas com tarefas de matemática, peço ajuda a um amigo".</i>
12_14- Revisão de registos	<i>Declarações dos alunos que indicam esforços para reler notas (12), testes (13) ou textos (14) como preparação para as aulas ou testes.</i>

Segundo Zimmerman (1998) o ensino das estratégias é um aspecto central para a promoção da aprendizagem auto-regulada e conseqüentemente para uma aprendizagem de melhor qualidade e eficácia. Porém só o conhecimento das estratégias de aprendizagem é insuficiente para desenvolver a capacidade do aluno para aprender a aprender. É preciso que o aluno compreenda quando e como usar determinadas estratégias para que estas possam ser as adequadas às diferentes situações. A importância das estratégias de

aprendizagem tem sido crescente e educadores e professores têm reconhecido a sua utilidade tanto para a auto-regulação como para uma aprendizagem efectiva (Boruchovitch, 1999).

3.3. Estratégias de procura de ajuda social

Ao estudarmos as estratégias de procura de ajuda social de Zimmerman & Martinez-Pons (1989), recordamos Vygotsky (1998) e a Zona de Desenvolvimento Proximal, uma área potencial de desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky considera a acção educativa como um processo de aprendizagem por “andaimes” baseada em dois princípios fundamentais: o agente cultural define a tarefa de aprendizagem acima da zona de desenvolvimento real do sujeito, de forma a provocar desequilíbrio na interacção e a acção do agente cultural será inversamente proporcional ao nível de competência real mostrada pelo sujeito. Isto é, a ajuda na mediação, a andaimagem, será maior quanto menor for a competência presente do sujeito, procedendo-se a uma desandaimagem progressiva na medida em que há um aumento de competência. (Minguet, 1998).

Decorrente das interpretações das teorias de Vygotsky temos ainda, como factor relevante para a educação, a importância da actuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial ao processo de desenvolvimento.

O professor tem o papel de mediador no sentido de provocar avanços nos alunos, o que será possível, interferindo na Zona de Desenvolvimento Próxima. No entanto, devemos considerar que não existe uma única ZDP por aluno, mas inúmeras. Do mesmo modo, há a considerar que o papel do professor ao ajudar o aluno supõe criar diferentes e frequentes ZDP, de modo a possibilitar que o pensamento do aluno, possa orientar-se para tarefas progressivamente mais complexas (Antunes, 2003).

A organização do contexto para que o aluno consiga atingir um patamar mais elevado ou mais abstracto na interacção com outras pessoas leva a que o aluno movimente vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, não conseguiria alcançar. Ao serem internalizados esses processos passam a integrar as aquisições do desenvolvimento individual do aluno. Logo, aquilo que um aluno pode realizar com assistência hoje,

futuramente será capaz de fazer autonomamente (Rego, 2002), o que está de acordo com Vygotsky que afirma ser Zona de Desenvolvimento Proximal de hoje o nível de desenvolvimento real do aluno amanhã.

O indivíduo será capaz de realizar tarefas mais além e um pouco mais complexas se para isso contar com a ajuda de um “outro” mais competente. A discrepância entre a zona actual, o nível em que se encontra, e uma zona próxima de desenvolvimento vai-se atenuando e, progressivamente, novas zonas próximas de desenvolvimento se estabelecem. Vygotsky valoriza o papel do “outro”, nomeadamente se próximo de uma postura de ajuda, que não de substituição, do “aprendiz”. O conceito de “mediadores de aprendizagem” parece-nos adequado a este propósito, salientando o papel que os “outros” acabam por ter, através das interacções em díades ou em pequenos grupos, na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos alunos (Coll, 1984; Webb, 1984)

O aluno não é somente o sujeito da aprendizagem, é também aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, nomeadamente: valores, linguagem e até o próprio conhecimento. Os alunos, entregues a si próprios e sem orientações e apoio apropriado, facilmente vacilam. A ausência de apoio e de ajuda académica para superar eventuais dificuldades faz desperdiçar ocasiões de reforço e modelação da sua aprendizagem. O modelo socioconstrutivista sugere que as crianças aprendem a ser alunos através das interacções com os adultos, em tarefas significativas, tanto na escola como em ambientes extracurriculares (Corno, 1995).

A escola é assim o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem. O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural. É pois papel do professor mediar, provocando avanços nos alunos de modo a provocar o seu desenvolvimento potencial.

Quando se estabelece um modo de cooperação entre professores e os alunos, estes pedem espontaneamente uma ajuda que o professor deverá ter o cuidado de dar, mas sem se impor. A ajuda não se deve restringir à resolução de problemas, mas sim antecipar o futuro permitindo o ensino/aprendizagem baseado na recriação, na reconstrução e na revisitação ao futuro. Ao aplicarmos uma pedagogia de ajuda, induzimos o aluno a definir o seu próprio conhecimento, não o substituímos, caminhamos a seu lado e avaliamos o seu processo de desenvolvimento, o nosso patamar é o mesmo, tomamos sim consciência das

necessidades educativas do aprendente. A pedagogia exige um educador/professor que actue junto à natureza de quem aprende, ajudando-o a actualizar as suas possibilidades de acção. Consideramos ser fundamental levar o aluno a pensar, não existimos para o substituir, mas sim para o ajudar e habituar ao jogo da alteridade de papéis (Barbosa, 2004).

O desejo de aprender e de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso. Logo, seria suficiente que o professor atendesse e aceitasse o aluno em toda a sua singularidade e lhe desse a ajuda que daria a um igual, para que o encontro entre aluno e professor tivesse um rumo diferente no sentido do aprender. (Postic, 1990).

Numa relação de ajuda, o objectivo não é o de conduzir (guiar) a pessoa que pede ajuda em função daquilo que considera ser o melhor para o outro (o que pede), mas antes ajudá-lo a abrir portas dentro de si, de modo a encontrar a resposta que, naquele momento, é a mais possível e mais coerente com o seu estar no mundo (Nunes, 1999, p.63). O afecto é arma fundamental na ajuda a quem aprende, com ele e através dele o professor pode guiar na descoberta do conhecimento.

Segundo pesquisas realizadas é possível ajudar os estudantes a exercerem mais controlo e a reflectirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem através do ensino de estratégias de aprendizagem (Pressley & Levin, 1983; Clark, 1990; & Brown, 1997). Isto permitirá aos alunos melhorar o seu desempenho académico. Consequentemente, o papel que as estratégias de aprendizagem desempenham, tanto para uma aprendizagem efectiva quanto para a auto-regulação, têm sido cada vez mais reconhecidas. Investigações actuais têm-se concentrado em identificar estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, espontaneamente ou como consequência de treinos sistemáticos, na busca dos processos cognitivos utilizados por aprendizes de sucesso, bem como na análise de factores que impedem os alunos de se enquadrarem no uso de estratégias de aprendizagem (Brown, 1997; Purdie & Hattie, 1996; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, referidos por Boruchovitch, 1999).

A estratégia de *procurar assistência social*, que integra as 14 estratégias identificadas por Zimmerman e Martinez-Pons (1989), respeita à atitude activa dos estudantes quando solicitam ajuda junto de professores, família, pares ou mesmo junto de outros adultos. Para Zimmerman, esta estratégia de procura de ajuda junto dos outros, é

Concepções e estratégias de ajuda e apoio académicos em alunos de 9º ano

muito importante pois revela o grau de auto-regulação do estudante. De acordo com a sua capacidade auto-regulatória assim o aluno consegue ultrapassar as dificuldades no seu aprender e atinge os objectivos propostos.

CAPÍTULO 4. ESTUDO EMPÍRICO

Para encontrar respostas há que investigar. Estudar as concepções que os alunos têm do que é ser ajudado a aprender, conhecer o seu contexto vivencial, ter a noção da sua experiência, entender a sua acção perante as dificuldades de cariz académico e perceber a sua autonomia ou dependência face à procura de apoio e ajuda académicos que nortearam esta nossa pesquisa.

4.1 Objectivos do estudo e questões de investigação

Esta investigação tem como objectivo conhecer a concepção de ajuda em contexto escolar de alunos de 9º ano de escolaridade bem como as estratégias de apoio e de ajuda que utilizam para o seu aprender

Numa relação pedagógica existe ajuda mais consciente ou menos consciente, mas qual será a consciência e concepção que alunos desta faixa etária possuem acerca do que é o apoio e ajuda académicos? Perante dificuldades no aprender procuram ou não ajuda e de que tipo? A quem pedem ajuda para aprender? Porquê? Em que situações? Que estratégias utilizam neste sentido? Interrogamo-nos também sobre até que ponto as estratégias que os alunos usam para obter ajuda e apoio na sua aprendizagem são, ou não, eficazes e poderão promover a aprendizagem e o desenvolvimento da auto-regulação do aluno.

Em síntese, pretendemos conhecer as concepções de ajuda e apoio académico dos alunos e identificar as estratégias de procura de obtenção de apoio e ajuda por si utilizadas, nomeadamente:

- Identificar as situações de aprendizagem académica em que os alunos consideram necessitar de ajuda;
- Identificar as formas como os alunos expressam o seu pedido de ajuda;
- Identificar a quem pedem ajuda, para quê e porquê;
- Conhecer os motivos das estratégias utilizadas;
- Conhecer a percepção da eficácia e utilidade das estratégias de ajuda/apoio utilizadas.

4.2 Metodologia

O presente estudo segue uma metodologia de investigação fenomenográfica, estudo empírico das distintas formas em que as pessoas experienciam, percebem, apreendem, compreendem ou conceptualizam vários fenómenos ou aspectos do mundo que as rodeia (Marton & Fai, 1999). A nossa opção prende-se, essencialmente, com o facto deste ser um processo científico de “descoberta”, na medida em que os significados resultantes da análise não são conhecidos antecipadamente, emergindo dos dados sobre os quais nos iremos debruçar (Hasselgren & Beach, 1997).

O marco fenomenográfico emerge, assim, como um instrumento conceptual que permite analisar o significado conferido pelos indivíduos quer ao mundo em geral, quer aos conceitos envolvidos nos contextos educativos (Marton & Booth, 1997). Entender o modo como os alunos interpretam aspectos da realidade é, face a este marco teórico, um objectivo fundamental. Este novo paradigma de uma pesquisa realizada sob uma perspectiva fenomenográfica assenta por um lado numa filosofia com raízes na fenomenologia e por outro numa metodologia qualitativa. Sendo este um estudo de cariz fenomenográfico, a entrevista semi-directiva surge-nos como a metodologia de recolha de dados mais adequada (Estrela, 1994; Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998).

4.2.1. Amostra

Começaremos por caracterizar de forma ampla o contexto social e educativo dos alunos que frequentam a escola onde decorre o nosso estudo. Em seguida iremos caracterizar especificamente a amostra do presente estudo.

A escola frequentada pelos alunos, alvo deste estudo, situa-se na cidade de Reguengos de Monsaraz. Assim, falar da Escola Secundária Conde de Monsaraz implica que a mesma deva ser apresentada e compreendida no espaço em que se insere.

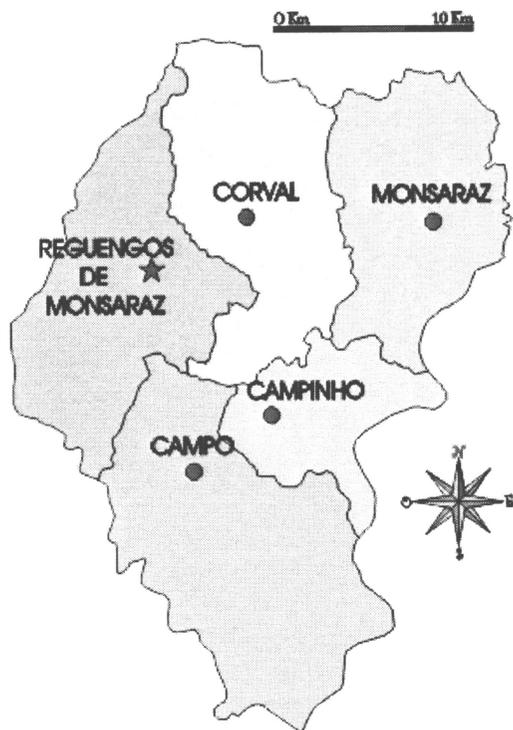


Figura.2. Mapa do concelho de Reguengos de Monsaraz

Reguengos de Monsaraz localiza-se à latitude de 38° 26'N e à longitude de 7° 33'W, tem uma área de 460 Km². É constituído por cinco freguesias: S. Marcos do Campo (128 Km²), Reguengos de Monsaraz (102 Km²), S. Pedro do Corval (95 Km²), Monsaraz (88 Km²) e Campinho (47 Km²).

O concelho é confinado a Norte pelos concelhos de Redondo e Alandroal, a Este pelos concelhos de Mourão e Portel enquanto que os concelhos de Évora e Portel o limitam a Oeste. O rio Guadiana, em cuja bacia hidrográfica, todo o concelho se situa, faz o limite a Sudeste.

Reguengos de Monsaraz é uma cidade portuguesa, no distrito de Évora, região Alentejo e sub-região do Alentejo Central, com cerca de 7 100 habitantes. É sede de um município com 461,22 km² de área e 11 382 habitantes (2001). Foi elevada à categoria administrativa de vila em 1840 e elevada a cidade em 9 de Dezembro de 2004.

Mais do que a alteração morfológica do espaço construído, nos últimos anos temos assistido a uma dinâmica urbanística digna de nota. Assim podemos dizer que à semelhança do que se passa a nível demográfico também a nível urbanístico a vila está crescer. Este crescimento, em nossa opinião, deve-se em parte à melhoria do nível de vida da população, bem como à atracção exercida pelo centro urbano sobre as freguesias do concelho. (Béco, 1995, p 60).

Também a nível funcional notamos uma certa discrepância entre o centro urbano, possuidor de uma população mais jovem e de um Terciário bem marcado, e as restantes povoações do concelho, essencialmente rurais e que registam um número de activos considerável ligado ao sector Primário.

Concepções e estratégias de ajuda e apoio académicos em alunos de 9º ano

No que concerne à Educação, este centro urbano contém os únicos equipamentos estruturais de ensino a nível concelhio nomeadamente Escola EB 2,3 e Escola Secundária com 3º ciclo, bem como estabelecimentos de ensino pré-escolar e jardim-de-infância.

A escola sobre a qual incide o nosso estudo foi criada para um número de 750 alunos sendo presentemente frequentada por cerca de 450 alunos distribuídos da seguinte maneira no Ensino Secundário: Científico-Humanísticos (N=221; 49%) Tecnológico (N=35; 8%); Profissionais (N=44; 10%); Recorrente (N=4; 1%) um total de (N=304; 68%). No 3º Ciclo a distribuição é a seguinte: Básico (N=115; 26%), Recorrente (N=10; 2%), CEF's (N=20; 4%) um total de alunos (N=135; 30%).

Quadro 2 - Distribuição da população de alunos na escola em estudo.

3º Ciclo		Ensino Secundário	
Básico	115	Científico-Humanísticos	221
Recorrente	10	Tecnológicos	35
CEF's	20	Profissionais	44
_____	_____	Recorrente	4
Subtotal	145	Subtotal	304
TOTAL	_____	_____	449

Para a consecução desta nossa investigação elegemos uma amostra de 20 alunos pertencentes a duas turmas do 9º ano de escolaridade, frequentadores da escola pública Secundária da cidade de Reguengos de Monsaraz.

Os alunos da nossa amostra situam-se entre as faixas etárias dos 14 aos 16 anos, idade, pensamos, ajustada ao ano frequentado. Os alunos são oriundos da cidade e das aldeias limítrofes.

A opção por uma amostra constituída por alunos de 9º ano, tem como objectivo compreender como estes jovens entendem o fenómeno da procura de ajuda e apoios académicos, numa altura de fim de ciclo e de opção de prosseguimento de estudos.

Todos os alunos que constituem a nossa amostra foram consultados previamente no sentido de se mostrarem disponíveis para participarem neste estudo. Os encarregados de educação foram contactados por escrito a solicitar autorização para que os seus educandos fossem entrevistados. Foi ainda garantido o sigilo sobre a identidade dos estudantes.

4.2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

A recolha da informação foi efectuada numa escola pública do Ensino Secundário com 3º Ciclo do distrito de Évora. Os dados recolhidos respeitam à totalidade dos alunos do 9º ano de escolaridade que frequentam esta escola, devidamente autorizados para a participação na investigação.

Para a consecução do nosso trabalho iniciámos o processo apresentando, previamente, o projecto de pesquisa ao Conselho Executivo da Escola formalizando o pedido de autorização, no sentido de podermos realizar as entrevistas. Após estes procedimentos, os estudantes envolvidos foram informados verbalmente e pedida por escrito, aos encarregados de educação, autorização para a participação nesta investigação.

Garantimos a confidencialidade das respostas dos participantes. Informámos os directores das turmas intervenientes na pesquisa e realizámos os contactos necessários de maneira a calendarizar as entrevistas.

Começámos por realizar entrevistas exploratórias a dois sujeitos do 9º ano de escolaridade no sentido de testar a estrutura do guião, clareza e fio condutor da entrevista. Gravámos as entrevistas, transcrevemo-las na íntegra e realizámos a sua análise de conteúdo. Na sequência desta pré-análise procedemos à elaboração do guião de entrevista definitivo para, em seguida, calendarizar e iniciar as entrevistas definitivas.

Tendo por suporte investigações anteriores, nomeadamente o estudo realizado por Grácio, (2002), estruturámos o guião de entrevista aplicado na nossa investigação em três temas distintos: Concepção de ajuda/apoio académico; Aspectos vivenciais de procura de ajuda e Avaliação das estratégias de ajuda/apoio académico.

Quadro 3 Guião de entrevista: Temas, questões e objectivos.

TEMAS	QUESTÕES	OBJECTIVOS
I- Concepção de ajuda	1- O que é para ti ser ajudado a aprender na escola?	♦ Conhecer a concepção de ajuda/apoio do aluno
II- Aspectos vivenciais de procura de ajuda A) Contexto escolar B) Contexto das aprendizagens académicas	2- Quais foram as diferentes situações, na escola, em que mais necessitaste de ajuda? 2.1. Quem procuraste para te ajudar? 2.1.1. Porquê? 3- Quando tens alguma dificuldade em aprender o que fazes? 3.1- Procuras resolver sozinho(a) a dificuldade? 3.2- Costumas pedir ajuda a alguém? 3.2.1- A quem? 3.3- Porque procuras ajuda junto dessa (s) pessoa (s)?	♦ Conhecer situações em que o aluno necessita de ajuda na escola ♦ Identificar junto de quem procura ajuda no contexto escolar ♦ Identificar como age e que estratégias usa o aluno perante dificuldades em aprender.
III Avaliação das estratégias de apoio e de ajuda académica.	4- Consegues com facilidade procurar ajuda para aprender ou isso é para ti é difícil e complicado? 5- Tu achas que o que fazes quando precisas de ajuda ou de apoio para aprender resulta? 5.1- Porquê? 6- Como é que tu achas que poderias ser melhor ajudado quando experimentas dificuldades em aprender? 6.1- Por quem?	♦ Conhecer facilidade/dificuldade do pedido de ajuda pelo aluno ♦ Identificar a avaliação que o aluno faz da eficácia da sua própria acção ♦ Identificar acções dos outros que o aluno considera importantes para aprender.

O tema I “Concepção de ajuda” tem como principal objectivo conhecer a concepção de ajuda académica em contexto escolar para o que formulámos uma única questão aberta “O que é para ti ser ajudado a aprender na Escola?”.

O tema II, “Aspectos vivenciais de procura de ajuda pelo aluno”, foi subdividido em dois subtemas :

- A) **Contexto escolar**, com o objectivo de conhecer situações em que o aluno necessita de ajuda na escola. Para a consecução deste objectivo elaborámos três questões: “Quais foram as diferentes situações, na escola, em que mais necessitaste de ajuda?” Após identificadas as situações perguntámos “Quem procuraste para te ajudar?”. Aqui, tentámos saber quais a(s) pessoas alvo de procura de ajuda por parte do aluno. Seguidamente para complementar ou esclarecer a resposta dada anteriormente lançámos a questão “Porquê?”.
- B) **Contexto das aprendizagens académicas**, com o objectivo de identificar como age e que estratégias usa o aluno perante dificuldades em aprender, colocámos cinco questões: “Quando tens alguma dificuldade em aprender o que fazes?”. Esta questão foi elaborada no sentido de aferir as estratégias que o aluno utiliza perante as dificuldades. Após sabermos da acção do aluno, colocámos a seguinte questão - “Procuras resolver sozinho a dificuldade?” com o objectivo de saber se o aluno tentava primeiro resolver a situação autonomamente ou se pedia ajuda, logo que se deparava com a dificuldade. Considerámos também pertinente a colocar a questão: “Costumas pedir ajuda a alguém?”. Pedindo que o estudante especificasse a quem o fazia (“A quem?”) e porque motivos (“Porque procuras ajuda junto dessa pessoa?”).

Após sabermos como age o aluno perante as dificuldades no seu aprender, impunha-se conhecermos a avaliação que o estudante faz do processo, desde a necessidade sentida, à procura de ajuda e ao resultado dessa ajuda. Havia que identificar a avaliação que o estudante faz da eficácia das suas estratégias de apoio e ajuda académica, era fundamental, bem como saber a opinião do estudante sobre como melhorar essa ajuda.

No tema III, “Avaliação das estratégias de apoio e de ajuda académica” concretizámos dois objectivos: conhecer o grau de dificuldade/facilidade em solicitar ajuda e identificar a avaliação que o aluno faz da eficácia da sua acção. Para tal colocámos as seguintes questões: “Consegues com facilidade procurar ajuda para aprender ou isso para ti é difícil e complicado?”, uma informação essencial para compreendermos a

dificuldade/facilidade experimentada pelo estudante na procura de ajuda, pois por vezes os alunos não conseguem expressar as suas dificuldades de aprendizagem.

A fim de conhecermos a avaliação que o aluno faz do resultado do seu pedido de apoio perguntámos ainda “Achas que o que fazes quando precisas de ajuda ou de apoio para aprender resulta?” solicitando uma justificação da resposta dada anteriormente ao indagar “Porquê?”.

Após sabermos a opinião do aluno sobre o sucesso das suas estratégias de procura de ajuda perante obstáculos de aprendizagem, tentámos que o estudante opinasse sobre formas promotoras da obtenção de uma melhor ajuda, para tal colocámos a questão “Como é que tu achas que poderias ser melhor ajudado quando experimentas dificuldades em aprender?”. Aqui, era fundamental saber “quem” é que o aluno considerava que melhor o poderia ajudar, pelo que questionámos “Por quem?”. Assim, cumpríamos o último objectivo que norteava a nossa entrevista, ou seja, identificar acções de outros consideradas pelo aluno como importantes para ser ajudado a aprender.

As entrevistas aos alunos foram realizadas individualmente e gravadas durante o primeiro e no segundo período do ano lectivo de 2008/2009, foram realizadas com intervalos do menor tempo possível, a fim de evitar demasiadas interferências intra e intergrupos. Foi explicitamente solicitado a cada aluno para não comentar com os outros colegas o teor da entrevista realizada.

4.2.3. Procedimentos de análise de dados

Desde sempre a humanidade tentou interpretar antigos escritos e/ou livros sagrados. Porém só na década de 20, devido aos estudos de Leavell, é que a análise de conteúdo foi sistematizada como método, adquirindo assim o carácter de método de investigação (Trivinos, 1987).

Segundo Bardin (2002), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Qualquer comunicação que vincule um conjunto de significações de um

emissor para um receptor pode, em princípio, ser traduzida pelas técnicas de análise de conteúdo. Parte do pressuposto de que por trás do discurso aparente, esconde-se um outro sentido que convém descobrir. Assim, podemos dizer que a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicações diferentes. Na primeira, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto na segunda é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração (Bardin, 2002). Também Puglisi e Francos (2005) consideram que a análise de conteúdo pode ser quantitativa e qualitativa, existindo porém uma diferença entre essas duas abordagens: na abordagem quantitativa trata-se de uma frequência das características que se repetem no conteúdo do texto. Na abordagem qualitativa é considerada a presença ou a ausência de uma dada característica do conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem.

A análise de conteúdo enquanto esforço de interpretação oscila entre dois pólos, o rigor da objectividade e o rigor da subjectividade. O investigador não é comprometido por esta atracção pelo latente, o que não é visível, o potencial de inédito (de não dito), retido em qualquer mensagem. Exige um trabalho paciente de inferências acompanhado de uma preocupação, de honestidade e de rigor científico.

Na análise de conteúdo o ponto de partida é a mensagem, mas as condições contextuais dos intervenientes não devem ser descuradas e assenta-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem e como referem Puglisi e Franco (2005) não devendo apenas considerar-se a semântica da língua, mas também a interpretação que cada indivíduo atribui às mensagens.

Actualmente, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam aos discursos extremamente diversificados. A análise de conteúdo ultrapassa o *status* de simples técnicas de análise para compor um campo de conhecimento. O texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista procura categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.

A investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, realizando investigação sobre o que promove ou contribui para determinados comportamentos

atitudes ou mesmo convicções. Este tipo de investigação gera boas hipóteses de trabalho pois utilizam-se técnicas como, entrevistas detalhadas, observações minuciosas e análise de produtos escritos. Por outro lado, possui limitações e a objectividade é uma delas, talvez mesmo a maior.

A investigação qualitativa pode caracterizar-se por ser naturalista, indutiva, descritiva, holística e tem em conta a realidade global. A importância do significado é relevante pois o investigador, principal instrumento da recolha de dados, tenta compreender os investigados, partindo de quadros de referência dos significados que atribuem às palavras, aos acontecimentos e aos objectos. Aqui, o processo é de maior interesse do que o produto (Trivinos, (1987).

Através de uma investigação qualitativa centramo-nos na compreensão dos problemas, investigando o que está por “por trás” de certos comportamentos, atitudes e convicções “os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformarem em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento) o que gosta e o que não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (Tuckman, 1994, p.307).

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas, transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo dos discursos dos sujeitos. (Marton & Säljo, 1976; Marton & cols., 1993; Rosário & Almeida, 2005).

Consciente ou inconscientemente ao realizarmos uma análise utilizamos “categorias” que incidem ou relevam o que para nós e para o nosso estudo nos parece mais importante e pertinente. Essas categorias atendem ao objectivo do estudo a realizar pois numa análise de conteúdo tem de, forçosamente, existir um objectivo sem o qual esta não faria sentido (Ghiglione & Matalon, 2005).

Na análise qualitativa a compreensão exacta do sentido é fundamental. A análise de conteúdo é pois um bom instrumento de indução. Inferir controladamente é tentar saber mais sobre o “quê”, “quem” e “porquê”. É saber a significação da mensagem sobre o emissor.

Após a recolha de dados passámos à fase da análise e interpretação da informação recolhida. Estes são dois processos, estão ligados e complementam-se.

Relativamente ao tratamento dos dados recolhidos começamos por realizar uma pré-análise (Bardin, 2002). Assim, procedemos a uma leitura *flutuante*, aquela em que entramos em contacto com o texto. Realizámos ainda uma leitura/análise transversal da informação recolhida, de modo a complementar frases inacabadas, ou dar-lhes sentido, permitindo-nos fazer inferências o que por vezes conseguimos, atendendo à forma como os alunos se expressam e o que espelham, mas não verbalizam. Porém, o nosso estudo requer objectividade, dentro da subjectividade. Ora, para inferir com rigor é necessário que a informação seja a mais concreta possível. Ao falar livremente, acontece que o entrevistado por vezes retrocedeu no seu raciocínio o que nos permitiu esclarecer afirmações ou completar frases que antes haviam ficado por concluir.

Nas análises de conteúdo temáticas podemos realizar “análises verticais” ou “análises horizontais”. A “análise vertical” é aquela que se debruça sobre cada sujeito individualmente, onde revemos os temas abordados e tentamos uma análise individual. A “análise horizontal” é a que trata cada um dos temas, salientando as formas sob as quais ela se apresenta para os inquiridos. Estes dois tipos de análise foram usados em simultâneo o que constitui uma abordagem aceitável do fenómeno.

Para tratarmos os dados através da técnica da análise temática ou categorial baseámo-nos em Bardin (2002), nomeadamente no *desmembramento* do texto em *unidades* através da *descoberta* dos diferentes núcleos de sentido da comunicação para, posteriormente, os *reagruparmos* em categorias. Assim, pós a leitura das respostas de cada sujeito, procedemos a uma categorização das mesmas agrupando-as segundo as unidades de significado, tal como é apanágio dos estudos fenomenográficos (Marton & Saljo, 1976; Marton & Booth, 1997; Marton & Pong, 2005).

Todos os dados foram também analisados quantitativamente através de frequências e percentagens. Optámos por seguir o critério de registo de verbalizações no contexto do discurso global sobre dado tema e questão e não o critério de registo por sujeito, visto que um sujeito na mesma questão poderia referir várias ideias diferentes e que todas elas foram consideradas. Quando na mesma questão o sujeito referia duas ou mais vezes a mesma ideia cotámos somente uma vez.

Em síntese, após a realização áudio-gravada das entrevistas definitivas e da sua transcrição integral, procedemos à análise de conteúdo e tratamento estatístico (frequências e percentagens).

CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados das análises descritivas e quantitativas obtidas através do estudo em função das questões de investigação anteriormente delineadas.

5.1. TEMA I: CONCEPÇÃO DE AJUDA AO APRENDER NA ESCOLA

Para tentarmos conhecer a concepção que os alunos têm do que é para eles ser ajudado a aprender em contexto escolar, procedemos ao tratamento do tema I “Concepção de ajuda e de apoio”, composto por uma única pergunta aberta “O que é para ti ser ajudado a aprender na Escola?”. Esta é, talvez, a questão de maior amplitude da nossa investigação. Neste primeiro tema a tónica é colocada na ajuda académica ao estudante ao longo do seu aprender.

Da recolha de informação acerca desta questão identificámos três categorias: “Acção do aluno” (n=18; 53 %); “Acção dos outros” (n=14; 41 %); e “Atitude avaliativa” (n=2; 6 %).

Concepções e estratégias de ajuda e apoio académicos em alunos de 9º ano

Quadro 4 – Concepção de ajuda ao aprender na escola. “O que é para ti ser ajudado a aprender na Escola?”. Categorias, subcategorias, subsubcategorias, exemplos, frequências e percentagens.

Categorias	Subcategorias	Subsubcategorias	Exemplos	Nº	%
1. Acção do aluno	1.1. Pedido explícito professor/agentes educativos	_____	“Ser ajudado a aprender na escola é quando a gente precisa de ajuda vamos direito ao professor” suj. 1 (sujs. 5, 6, 7, 8, 14, 19). “...se nós tivermos dificuldades... é expor logo na aula...” suj. 2. “Fazendo perguntas” suj. 3. (...) tenho as minhas dúvidas exponho” suj. 13	10	29
	1.2. Acções pessoais de autónomas de ajuda	1.2.1 Recurso a Materiais	“...vou à net ou livros...” suj.1. (12)	2	6
		1.2.2 Estudo pessoal	“Aprendendo a matéria e todos os resumos feitos nas aulas ...” suj. 8 (sujs. 17, 5, 13).	4	12
		1.2.3. Praticar	“Se calhar fazendo mais exercícios, mais TPC, [estudando mais em casa”] suj. 3 (suj. 5).	2	6
2 Acções dos outros	2.1 Apoio/suporte em geral	_____	“É ter apoios na escola...” suj. 6 “(...) é ter alguém para ajudar [a estudar, suj. 13	2	6
	2.2 Bom ensino	2.2.1 Ritmo	“...não dizer as coisas muito à pressa...” suj.7	1	3
		2.2.2. Explicação	“...é explicar mais vezes quando não percebemos...” suj. 9 “... explicando...” suj. 8 (sujs. 3, 4, 5, 11, 10, 14, 19). “...os professores ensinarem os alunos a aprender melhor” suj. 6	10	29
		2.2.3. Motivação	“(...) aprender as coisas ... de forma divertida...” suj. 10	1	3
3 Atitude avaliativa face à ajuda	_____	“(...) é bom ter alguém que ajude...” Suj.18, “Podia ser melhor ajudada...” suj. 13	2	6	
Total				34	100

A análise do quadro permite-nos verificar que foi possível desdobrar a categoria “**Acção do aluno**” em duas subcategorias: Pedido explícito professor/agentes educativos (n=10; 29 %) e Acções pessoais autónomas de ajuda (n=8; 24 %). Estas subcategorias englobam todas as verbalizações que expressam a ideia de procura de ajuda, espontaneamente, pelo aluno junto do professor, junto de recursos materiais, como internet

e livros, ou ainda junto de outras pessoas. As razões alegadas pelos alunos na sua atitude de procura de ajuda académica prendem-se com confiança, proximidade, contexto, saber.

É manifesto ao longo de todo o discurso que os alunos vêem maioritariamente na figura do professor (n=10; 29%) o principal suporte de ajuda académica, a referência a que podem recorrer na escola e que os pode ajudar. Os alunos concebem a ajuda como sendo sobretudo académica, pois apesar da questão se referir à ajuda no aprender na escola, eventualmente poderiam referir outro tipo de ajuda que não a académica, mas tal não aconteceu. Isto permite-nos inferir que os alunos vêem a escola como um espaço de aprendizagem académica e de saber. Também é notória a importância que é dada ao professor como a grande fonte de ajuda no contexto escolar.

Como os alunos referiram várias acções pessoais autónomas de ajuda, considerámos ser relevante analisá-las em profundidade. Identificámos assim três subcategorias que traduzem as ideias de que os estudantes resolvem as suas dificuldades académicas através da consulta de fontes informativas, do seu estudo pessoal e ainda recorrem à prática, realizando exercícios e resolvendo os trabalhos de casa. Após uma análise transversal conseguimos perceber que estes são o recurso primeiro a que a maioria dos alunos se “agarra”, na tentativa de resolução das suas dificuldades e só, posteriormente, recorrem aos técnicos especializados em educação, familiares e/ou pares.

Tais dados são um alerta de que a ajuda não pode depender somente da solicitação ou acção do aluno. O professor/agente educativo deverá estar desperto e saber fazer a leitura dos sinais espelhados pelos estudantes no sentido de se antecipar ao seu pedido de ajuda. Acontece que muitos alunos, por várias razões, não pedem ajuda pelo que temos de tentar compreender as suas dificuldades académicas, logo há que promover uma ajuda a montante.

Na categoria relativa à concepção de ajuda ao aprender como algo ligado a “**Acções dos outros**” identificámos duas subcategorias: apoio/ suporte em geral (n=2; 6 %) que alude à necessidade sentida pelos alunos da existência de apoios na escola e bom ensino (n= 12; 35 %).

Não se trata meramente da existência ou inexistência de apoios na escola, mas sobretudo da *percepção* por parte dos alunos de que eles devem existir e estar disponíveis e acessíveis. Os alunos também referenciam dificuldades em disciplinas específicas, aí a escola deveria repensar a forma como estão a ser apoiados os alunos para tentar resolver

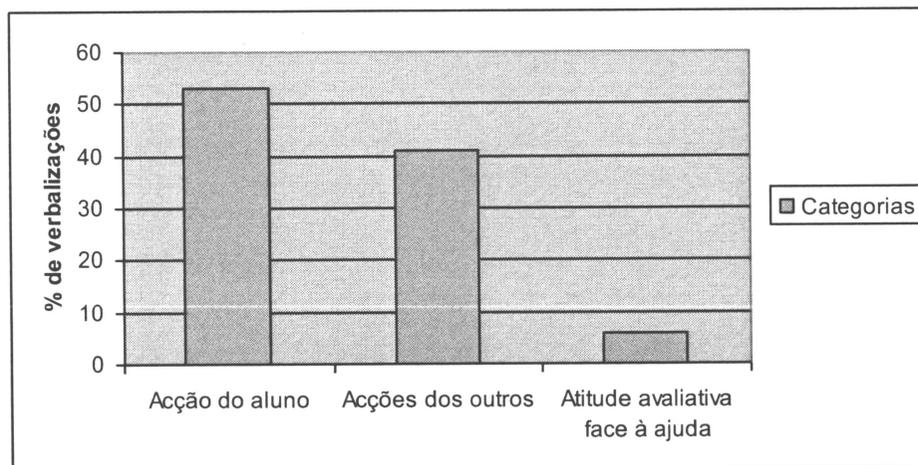
este problema quer a nível de encaminhamento quer de ajuda ao saber fazer. Assim, seria promovida a compreensão de conteúdos e possibilitado o esclarecimento das dúvidas existentes, o que a par do estudo realizado a nível individual, seria promotor de uma melhor preparação académica.

Na subcategoria referente a um bom ensino enquanto ajuda ao aprender na escola (n=12; 35 %) os estudantes apontam vários aspectos pelo que subdividimos esta subcategoria em três subsubcategorias: ritmo, explicação e motivação que um bom ensino deverá conter.

Por último, a categoria “**Atitude avaliativa face à ajuda**” inclui verbalizações sobre a importância da ajuda para o aprender e avaliação da ajuda obtida.

Perante a análise feita e os resultados encontrados é-nos possível visualizar, de uma forma global, a ordenação das categorias de acordo com as frequências registadas e proceder à sua cartografia como evidencia o gráfico 1.

Gráfico.1. Concepção de ajuda ao aprender: categorias e percentagens



O gráfico 1 ilustra, de uma forma global, as categorias de acordo com as frequências registadas. A concepção de ajuda e de apoio que os estudantes têm do que é ser ajudado a aprender na escola reporta-se, de imediato, para as suas próprias acções e para a acção dos outros. Ser ajudado a aprender na escola está relacionado, de acordo com os alunos, com o ensino que nesta se pratica e com as características que este ensino assume

ou que deveria assumir. Os alunos concebem a ajuda como algo de bom e referem que poderia ser melhorada.

Ao reflectirmos sobre os dados referentes à concepção de ajuda e de apoio dos alunos sobre o que é para eles ser ajudado a aprender na escola, inferimos que ser ajudado é, também obter algo que *se pede explicitamente* e que provém da *acção dos outros* (n=10; 29 %) Tais acções reportam-se à procura de ajuda de uma forma explícita por parte do aluno junto do professor ou de outros agentes educativos. Ainda o ser ajudado é pôr em prática acções *pessoais autónomas de ajuda*, (n=8; 24 %), recorrendo a recursos materiais, estudo pessoal e praticar a realização de exercícios autonomamente.

A ajuda na escola é também vista como algo dependente do próprio sujeito, ou seja, da *acção do aluno* e da sua iniciativa de procura de ajuda bem como de acções diversas por si realizadas (n=18; 53 %).

Por outro lado, perante dificuldades o aluno tem, não só a iniciativa de procurar ajuda, como procurar por si próprio arranjar soluções para os seus problemas, demonstrando ter um papel activo no seu processo de aprendizagem. Esta ideia do papel essencial do “eu” como agente na iniciação e controlo de processos de aprendizagem auto-regulados é qualquer coisa que acontece pelas pessoas e depende delas também, (Figueira 1994) o que vai de encontro ao que afirma Zimmerman (1989) quando refere que, para maximizar o desempenho académico, é necessário potencializar e actualizar a capacidade do aluno para aprender.

Em nossa opinião, deveremos reflectir sobre o facto de nenhum aluno ter expresso a ideia de que ser ajudado pelo professor consistir em o próprio professor compreender que o aluno precisa de ajuda e a oferecer espontaneamente. Assim, consideramos que compete também ao professor saber ler os sinais e interpretar o espelhado, mas não dito, e fornecer ajuda mesmo que não requerida por iniciativa verbalizada do aluno.

5.2. TEMA II: ASPECTOS VIVENCIAIS DE PROCURA DE AJUDA PELO ALUNO

O estudo do tema II relativo a “**Aspectos vivenciais de procura de ajuda pelo aluno**” visa conhecer as situações em que o aluno necessita de ajuda na escola. Este tema

foi investigado segundo duas vertentes: por relação com o contexto escolar em geral e no contexto das suas aprendizagens académicas.

As questões colocadas visaram saber quais foram as diferentes situações em que o aluno *mais* necessitou de ajuda, quem procurou para o ajudar e porquê

5.2.1. Contexto Escolar: Situações em que o aluno mais necessita de ajuda

Relativamente à primeira questão colocada, i.e., “Quais foram as diferentes situações em que mais necessitaste de ajuda na escola”, identificámos cinco categorias: avaliação, trabalhos de casa, pesquisa, compreensão, e uma última relativa às verbalizações em que o aluno não pede/raramente pede ajuda ao experimentar dificuldades no seu aprender.

Quadro 5 – Contexto Escolar. Situações em que o aluno mais necessitou de ajuda na escola. “Quais foram as diferentes situações em que mais necessitaste de ajuda na escola?”.
Categorias, subcategorias, exemplos, frequências e percentagens.

Categorias	Subcategorias	Exemplos	Nº	%
1. Avaliação	_____	“...alguns testes mais difíceis...basicamente testes” suj.1 (sujs. 2, 3,4, 5,6, 7, 9, 11, 19)	10	38
2. Trabalhos de casa	_____	“...TPC...”suj.11	1	4
3. Pesquisa	_____	“...essa da biblioteca, essa [pesquisa bibliográfica] tenho muita dificuldade a fazer isso” suj.12	1	4
4. Compreensão	_____	“...quando não percebo a matéria a alguma disciplina.” Suj. 19 (sujs. 2, 4, 10, 13, 14, 15, 20)	8	31
5. Não pede/Raramente pede	5.1 Poucas	“Não foram muitas...”suj.1. “Nenhuma em especial, se tiver dúvidas exponho logo, não levo a dúvida para casa” suj.2	2	8
	5.2 Nenhuma	“...assim não estou a ver nenhuma. Não, que me lembre não” suj. 8 (sujs. 16,18) “ Não necessitei nunca.”suj.17	4	15
Total	_____		26	100

Constatamos que as diferentes situações na escola, em que os alunos referem ter necessitado de ajuda se reportam em primeiro lugar a situações ligadas à “Avaliação” (n=10; 38%). Os alunos colocam pois a tónica na avaliação como sendo a situação em que mais necessitam de ajuda. As dificuldades referidas situam-se a nível da preparação para testes e exames.

Em segundo lugar emerge a categoria “Compreensão” (n=8; 31%) que ilustra as dificuldades enunciadas pelos alunos sobre o domínio da compreensão de conteúdos programáticos. As restantes categorias apresentam valores residuais. Assim, a situação relativa a “Trabalhos de casa” (n=1; 4%) respeita a uma única afirmação sobre a dificuldade na realização de TPC e a situação de “Pesquisa” (n=1; 4 %) também a uma única verbalização que alude às dificuldades sentidas pelo aluno na realização de pesquisa bibliográfica, considerando ser um entrave à resolução autónoma da dificuldade e limitativo aos estudos e feitura de trabalhos. Tal leva-nos a reflectir sobre até que ponto os alunos são acompanhados na aprendizagem destas competências.

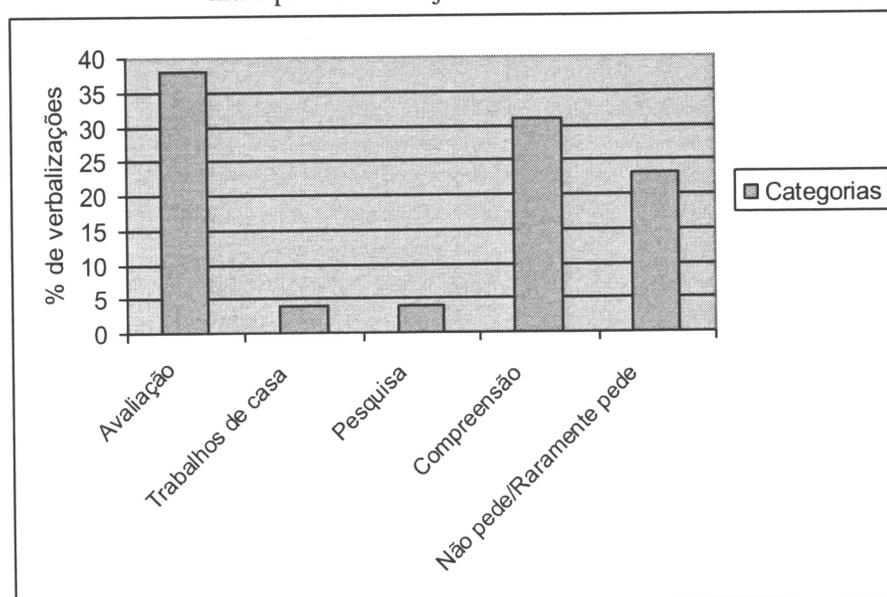
Relativamente à categoria “Não pede/Raramente pede”, em que os alunos experienciaram situações de maior necessidade de ajuda, encontramos duas subcategorias:

- “Poucas” (n=2; 8%) em que a ausência de dificuldades se prende com o facto das dúvidas serem imediatamente expostas pelo que a dúvida não o acompanha para o exterior da escola;

- “Nenhuma” (n=4; 15%), verificámos a existência de verbalizações afirmando não terem necessitado de ajuda. Estes dados necessitam de uma interpretação muito cautelosa na medida em que correspondem a verbalizações espontaneamente enunciadas sem que tal questão tivesse sido por nós colocada.

Após a análise de dados procedemos, de acordo com as categorias e com as frequências registadas, à cartografia dos dados.

Gráfico 2 – Contexto escolar. Situações em que o aluno mais precisou de ajuda na escola



No gráfico 2 destaca-se, claramente, a avaliação como a grande preocupação dos alunos seguida do domínio da Compreensão. Tal é extremamente importante a dois níveis. Por um lado, revela por parte dos alunos não só uma dificuldade, mas também uma preocupação muito importante com a compreensão ou seja com a construção de significado o que corresponde a uma concepção, motivação e abordagens profundas. Por outro lado, a consciência das dificuldades concretas corresponde a uma auto-avaliação que está a ser realizada pelos alunos. Faltará dar o passo de comportamentalmente seleccionar, estruturar e criar o que for necessário para ultrapassar as dificuldades e otimizar a aprendizagem (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Consideramos que para tal a acção do professor é crucial.

O aluno pode ter acesso ou não acesso a estratégias cognitivas e metacognitivas e pode também não conseguir desenvolver processos de auto-regulação da sua aprendizagem. O desenvolvimento do processo auto-regulatório implica que o sujeito tenha um papel bastante activo. O professor deverá funcionar como mediador e como modelo, atendendo sempre ao estágio de desenvolvimento do aluno Castro (2007).

5.2.1.1.Contexto Escolar: Junto de quem procura ajuda

A fim de conhecer a quem recorre o aluno face às situações em que considera necessitar de ajuda em contexto escolar colocámos a questão: “Quem procuraste para te ajudar?”. Identificando nitidamente três categorias:

- “Outros” (n=21; 75%), o aluno procura ajuda junto de outras pessoas;
- “Próprios” (n=5; 18%), demonstrativo de ausência de necessidade da percepção de procura de ajuda junto de outros, i.e., são os próprios estudantes que resolvem autonomamente as suas dificuldades.
- “Ninguém” (n=2; 7%), verbalizações expressando a ideia de que o aluno não procurou ajuda junto de outra pessoa.

Quadro 6: Junto de quem procurou ajuda: “Quem procuraste para te ajudar?”. Categorias, subcategorias, exemplos, frequências e percentagens.

Categorias	Subcategorias	Exemplos	Nº	%
1. Outros	1.1 Professores	“...perguntei aos professores, (...) e os professores porque sabem ajudar” suj.1 (sujs. 2, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 19).	10	36
	1.2. Psicóloga	“...para falar com a psicóloga” suj.3 “...por causa do apoio porque eu não sou de cá” suj.14.	2	7
	1.3 Pares	“...de vez em quando falamos com os meus colegas e tiramos dúvidas entre nós.”suj. 9. “...os meus amigos” suj.16. “ aos colegas, que já tiveram a disciplina”suj 1.	3	11
	1.4. Familiares	“Nalgumas matérias a minha família, mais à minha irmã” suj.8. “...às vezes à minha mãe outras vezes ao meu pai” suj. 15. “ ... ou alguém lá de casa” suj.19. “...foi a prima ela tem o 12º ano, ela ajudou-me a estudar” suj.6.	4	14
	1.5 Explicadora	“... na explicadora para ajudar” Suj.13 (suj. 4).	2	7
2. Próprios	_____	“...procurei lembrar-me do que tinha estudado” suj. 5 “...comecei a estudar mais, a aprender melhor a matéria...” Suj.6 (sujs. 7, 14, 20).	5	18
3. Ninguém	_____	Suj. 17 (suj. 18).	2	7
Total			28	100

A ajuda é maioritariamente procurada junto de “Outros” (n= 21; 75%). A este respeito encontrámos seis subcategorias: “Professores” (n=10; 36%); “Psicóloga” (n=2; 7%); “Pares” (n=3; 11%); “Familiares” (n=4; 14%); e “Explicadora” (n=2; 7%).

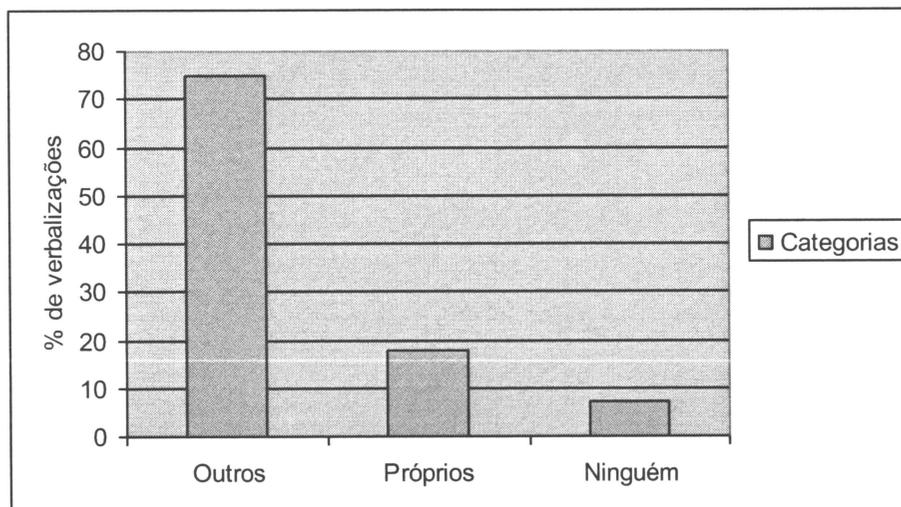
A subcategoria mais referida foi a dos Professores, seguida da categoria Familiares. É junto a estes adultos que o estudante mais procura ajuda e apoio. As suas referências incluem, com excepção da explicadora, aspectos relacionadas com afectos, proximidade e confiança. Em ambos os casos, embora em grau diferenciado, os alunos são portadores de uma atitude activa face a problemas de aprendizagem e agem no sentido da sua resolução. Os estudantes revelam capacidade auto-regulatória conjugada com o uso de estratégias de aprendizagem adequadas uma vez que a aprendizagem auto-regulada “(...) ocorre no grau em que o aluno possa utilizar processos pessoais para estrategicamente regular o comportamento e o ambiente educativo circundante...” (Zimmerman, 1989, p. 330 citado por Rosário, p. 43 , 2004).

A categoria “Próprios” (n=5; 18%) é ilustrativa de como os próprios alunos tentam resolver ou resolvem por si próprios as suas dificuldades.

Quando os alunos, no seu trabalho pessoal, monitorizam o seu estudo, adaptando táticas, conseguindo, simultaneamente, observar o seu contributo na aprendizagem, tal significa que estão a auto-regular o seu processo de aprendizagem (Pintrich, 2000; Rosário, 2001, 2002c).

Por último, situa-se a categoria “Ninguém” com duas verbalizações (7%) reportando-se a verbalizações em que os alunos referem não pedir qualquer ajuda. Tal, pode ser revelador de estudo autónomo e/ou de competência de auto-análise. Porém, o não pedido de ajuda pode igualmente ser indicador de dificuldade em compreender a importância ou papel que os outros podem ter enquanto meios e recursos de ultrapassar dificuldades, problemas ou obstáculos.

Gráfico 3 – Contexto Escolar. Junto de quem procurou ajuda



O gráfico 3 evidencia a categoria “Outros” como sendo a que regista o maior número de frequências, isto é significativo que quando o aluno precisa de ajuda se dirige a outras pessoas sendo os seus suportes principais de ajuda os professores e a família. Atendendo à articulação desta questão com a anterior e tentando inferências conjuntas, recordamos que quando questionados sobre as situações em que mais os estudantes

necessitaram de ajudas, estes afirmaram serem as questões de avaliação as que mais preocupações lhes suscitam.

Perante dificuldades os alunos agem, procuram ajuda junto de outros ou apostam mais no seu estudo pessoal de modo a resolver os problemas. Existem ainda alguns alunos que não procuram ninguém, uns porque não precisam, outros porque estão desmotivados o que os leva a ficar inactivos em presença de problemas de aprendizagem.

Em análise transversal verificamos que um dos entrevistados apesar de, por vezes, referir que solicita ajuda a outros, nesta questão contradiz-se pois diz não pedir ajuda a ninguém, justificando que não lhe interessa saber, ou seja aprender. Um outro aluno que refere não procurar ninguém para o ajudar e sobre o qual reflectimos particularmente na questão anterior face à sua postura de desmotivação, continua a manter uma atitude de não procura de ajuda manifestando desinteresse ao longo do seu discurso.

Podemos dizer que ao tentarmos compreender os motivos que levam o aluno a não procurar ninguém para o ajudar quando disso carece, nos surgem neste contexto indicadores que sustentam a hipótese da existência de estudo autónomo. De uma forma ajustada ou não, o aluno monitoriza o seu estudo, e, tenta por si mesmo ultrapassar dificuldades não solicitando ajuda. Assim, a ausência de pedido de ajuda emerge como algo decorrente de *dois factores diferentes*: desinteresse e desistência de aprender e tomada solitária em mãos do processo de aprender (de forma eficaz ou não e auto-regulada ou não). Este é um dos aspectos que necessitaria de maior aprofundamento em estudos posteriores.

Ao decidir não procurar ninguém para o ajudar na aquisição de competências, que mais tarde poderá transferir para outros domínios do seu quotidiano, o estudante corre o risco de monitorizar o seu aprender desajustadamente. Isto leva-nos à pertinência de levar os alunos a desenvolver a capacidade de aprender a pensar, a conhecer e a agir activamente pois como refere Almeida (1996) não compreendemos o que não conhecemos, mas igualmente não conhecemos o que não compreendemos. O papel da escola no ensino de competências do pensar é decisivo, aliás porque pede aos alunos que detenham e saibam manusear tais competências no seu quotidiano.

5.2.1.2. Contexto Escolar. Motivos de procura/ausência de ajuda junto das pessoas referidas

Com o objectivo de conhecer os motivos que levam o aluno a procurar ajuda (ou não) junto da pessoa por eles referida na questão anterior, colocámos a questão “Porquê?” tentando assim fundamentar as respostas dadas pelos estudantes.

Nesta questão identificámos duas categorias ” Motivos de procura ajuda junto de outros” (78%), o que é revelador da importância que a ajuda tem para os jovens, pois independentemente de a quem se dirigem, é certo que o fazem na sua maioria. Na categoria “Motivos de ausência de procura de ajuda” (22%), constatámos que os alunos afirmavam resolver autonomamente os seus problemas, sinal que pode ser ou não de efectiva auto-regulação da aprendizagem e do uso de estratégias de aprendizagem adequadas às necessidades experimentadas. Por outro lado também registámos verbalizações de ausência de necessidade de ajuda, o que poderá ir ao encontro ao já referido sobre a iniciativa do aluno de resolver as suas dúvidas em contexto sala de aula.

Quadro 7 – Contexto Escolar. Motivos de procura/ausência de ajuda junto das pessoas referidas: Categorias, subcategorias, exemplos, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Exemplos	Nº	%
1. Motivos de procura ajuda junto de outros	1.1 Mais Saber	“...porque sabem mais do que eu” suj.13 (sujs. 2, 3, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 19).	10	31
	1.2 Relação /apoio	“...porque conto com eles” suj. 16 “...pode-se confiar neles” suj. 7 “... e quis ajudar” suj. 6 “Elas percebem pensei que elas podiam ajudar” suj.12 (sujs. 11, 14) “Porque sabem ajudar” suj.1	7	22
	1.3 Para compreender melhor	“para me esclarecer as minhas dúvidas” suj. 13 (suj.2) “... vou compreender” suj. 9 (suj. 11)	4	13
	1.4 Ausência de apoio em casa	“...em casa os meus pais não tem um grau de escolaridade...”suj.2 (suj. 14)	2	6
	1.5 Ausência de auto-suficiência	“Acho que não era capaz sozinha” suj. 4 (suj. 19)	2	6
2 Motivos de ausência de procura de ajuda	2.1 Resolução autónoma	“Tinha feito resumos e exercícios e lembrei-me do que tinha estudado” suj.5 (sujs.15, 19,20)	4	13
	2.2 Ausência de necessidade	“Não foi necessário” suj. 17 (sujs.10, 18)	3	9
Total			32	100

A categoria de "Motivos de procura ajuda junto de outros" (n=25; 78%), desdobra-se em cinco subcategorias que expressam as ideias de que os motivos de procura de ajuda se prendem:

- Em primeiro lugar com a ideia de que os outros sabem mais (n= 10; 31%).
- Em segundo lugar que os alunos procuram ajuda porque consideram que, os outros podem ajudá-los traduzindo uma dimensão relacional e afectiva (e.g., confiança, vontade ou interesse/disponibilidade) (n=7; 22%).
- Em terceiro lugar a procura de ajuda junto de outros é determinada pelo desejo de compreender melhor algo (n=4; 13%). Os alunos alegam solicitar ajuda junto de quem detém saber e de quem o ajuda a compreender melhor a sua dificuldade, pois de acordo com (Grácio, 2007) aprender implica não só adquirir factos, mas também compreender.

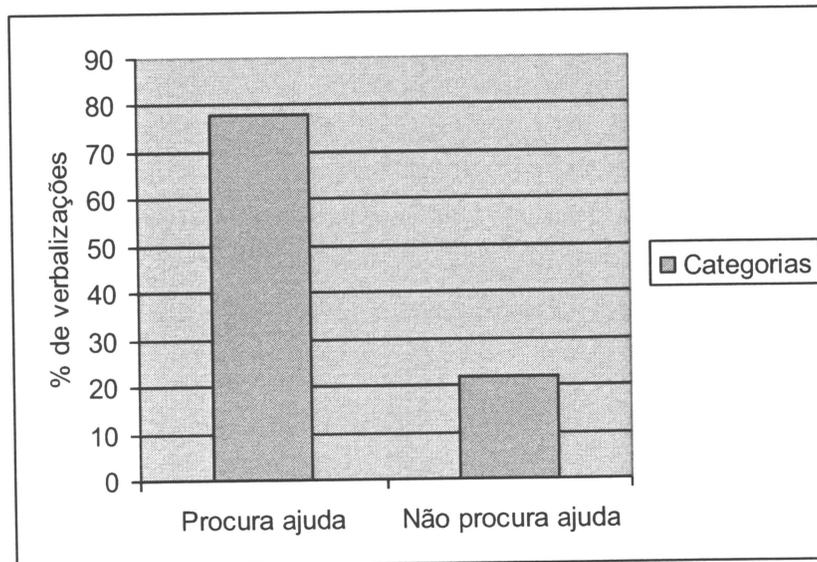
A procura de ajuda é também condicionada pelo contexto. Acontece por vezes o aluno não ter apoio em casa (n=2; 6%) para o auxiliar a resolver os seus problemas académicos como refere um aluno "*...em casa os meus pais não tem um grau de escolaridade...*". Por último são enunciados motivos ligados à ausência de auto-suficiência do próprio sujeito (n=2; 6%).

Relativamente aos motivos de "Motivos de ausência de procura de ajuda" identificámos duas subcategorias: a primeira (i.e., "Resolução autónoma) expressa a ideia de que os alunos resolvem autonomamente a suas dificuldades (n=4; 13%), utilizando estratégias que lhes permitem alcançar as metas propostas.

A segunda subcategoria (i.e., "Ausência de necessidade") encerra afirmações que expressam a ideia da inexistência de necessidade de procurar ajuda, sem explicações acerca de como agem (n=3; 9%). Eventualmente, estes alunos podem possuir capacidade de auto-regular a sua aprendizagem, utilizando estratégias que, para eles, resultam.

"Tinha feito resumos e exercícios e lembrei-me do que tinha estudado" (suj.5). Tal afirmação está de acordo com a estratégia de aprendizagem denominada por Zimmerman e Martinez-Pons (1986) "*de revisão*", uma daquelas a que aluno pode recorrer quando se depara com obstáculos pois revê mentalmente o que estudou. Ao realizarem este exercício os alunos desenvolvem o seu conhecimento metacognitivo pois reflectem sobre a experiência das tarefas, competências e estratégias pessoais que devem aplicar na resolução de problemas quando testam os seus conhecimentos e revêem o trabalho realizado (Simão *et al*, 2004).

Gráfico 4- Contexto Escolar. Motivos de procura de ajuda



Podemos observar no gráfico 4 que, face a situações de necessidade de ajuda e de apoio em contexto escolar, o aluno agiu. O aluno percebe o contexto escola como espaço de saber e os problemas dos entrevistados aparentam ser sobretudo académicos. É junto de professores, figura de referência, pares ou familiares que o estudante procura ajuda para a solução das suas dificuldades. São razões afectivas, de proximidade e/ou mesmo de confiança, que levam o sujeito a procurar a ajuda junto dessas pessoas, mas a razão principal é sem dúvida o **saber** que o aluno lhes reconhece.

Os estudantes que afirmaram não pedir ajuda ou são os que dizem conseguir resolver a situação autonomamente ou então não ter havido necessidade de solicitar ajuda, o que pode evidenciar que o aluno se percepção como estando a conseguir lidar com a sua aprendizagem e a reflectir sobre a sua necessidade de ajuda.

5.2.2. Contexto das Aprendizagens Académicas. Acção e estratégias perante dificuldades em aprender

Na segunda parte do tema II “Aspectos vivenciais de procura de ajuda pelo aluno”, pretendemos identificar como age e que estratégias usa o aluno perante dificuldades em aprender, no contexto das suas aprendizagens académicas. Para tal elaborámos as seguintes questões: “Quando tens alguma dificuldade em aprender o que fazes?”; “Procuras resolver sozinho(a) a dificuldade?”; “Costumas pedir ajuda a alguém?”; “A quem?” e “Porque procuras ajuda junto dessa (s) pessoa (s)?”.

Relativamente à questão “Quando tens alguma dificuldade em aprender o que fazes?” englobámos todas as verbalizações que informam sobre a acção do estudante perante dificuldades. Nesta questão foram identificadas no total três categorias: “Procura ajuda” (n=31; 67%); “Resolvo autonomamente” (n=14; 31%) e “Não procuro ajuda” (n=1; 2%).

Quadro 8 – Contexto Aprendizagens Académicas. Acção do aluno perante dificuldades no aprender. “Quando tens alguma dificuldade em aprender o que fazes?”. Categorias, subcategorias, subsubcategorias, exemplos, frequências e percentagens.

Categorias	Subcategorias	Subsubcategorias	Exemplos	Nº	%
1. Procura ajuda	1.1 Recursos materiais	_____	“...procuro nos livros, [se não encontrar...]” suj. 7 (sujs. 1, 6, 7, 11, 2, 14, 17, 19)	9	20
	1.2 Recursos humanos	1.2.1. Professores	“...vou perguntar aos professores...” suj.7 (sujs. 1, 3, 4, 6, 9, 13, 14, 16, 19, 20) “...só peço ao professor, não tenho mais ninguém” suj.20	12	26
		1.2.2. Pais/familiares	“...peço ajuda à mãe, ao pai e primos...” suj. 1 (sujs. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 17)	10	21
2 Resolução autónoma	2.1. Resumos	_____	“para estudar faço resumos...” suj.3 (suj. 14)	2	4
	2.2. Leitura	_____	“... leio aquilo (...)em voz alta, como me concentro melhor” suj. 1 (sujs. 2, 3, 6, 7, 11, 14, 17, 19)	9	20
	2.3.Sem especificação	_____	“ resolvo” suj.15 (sujs. 2, 4)	3	7
3 Não procura ajuda	_____	_____	“raramente estudo, quase nunca, não peço ajuda, não faço nada” suj.18	1	2
Total				46	100

A categoria “Procura ajuda” engloba todas as verbalizações indicativas da acção do aluno de procura de ajuda perante as dificuldades. Desdobrando-se em duas subcategorias:

- recursos materiais (n=9; 20%) demonstrativa da acção do aluno e da sua procura de ajuda de forma autónoma através da utilização de recursos com: livros internet.

- recursos humanos (n=22; 47%) respeitante a “quem” o aluno solicita ajuda. Observa-se que os alunos, como já foi constatado em questão anterior, continuam a mencionar em primeiro lugar o professor e em segundo lugar a ajuda parental.

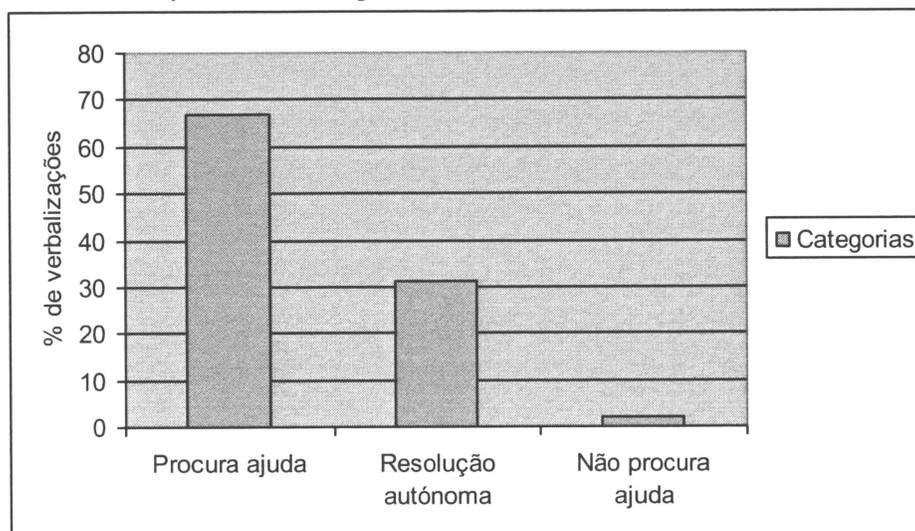
A categoria “Resolução autónoma” inclui a ideia de uma resolução autónoma das dificuldades. Os alunos dizem como agem e não aludem a terceiros afirmando “...faço... resumos... resolvo... leio...”.

A categoria “Não procura ajuda” engloba uma única verbalização, taxativa de não procurar ajuda: “*raramente estudo, quase nunca, não peço ajuda, não faço nada*” (suj. 18). Notamos coerência ao longo do discurso deste aluno o qual afirma, continuamente, não solicitar ajuda.

De acordo com Rosário, (2005), existe uma multiplicidade de motivos a montante de um “não querer trabalhar ou estudar”. Desde alunos com fracas capacidades cognitivas, que não acreditam que são capazes de resolver os seus problemas pelo que nem sequer tentam a sua resolução, a alunos que não conseguem enfrentar as suas responsabilidades ou ainda os que não encontram na aprendizagem motivação suficiente... estes exemplos não esgotam a paleta de motivos que, a montante, interferem com a aprendizagem.

Na questão “Motivos de procura/ausência de ajuda junto das pessoas referidas”, quando tentámos saber o porquê do pedido de ajuda junto de determinada pessoa, na subcategoria enquadrada na categoria “não procuro ajuda”, alguns alunos (n=3; 9%) afirmaram não procurar ajuda por ausência de necessidade. Agora, no contexto desta questão um dos entrevistados entra em contradição, uma vez que refere solicitar ajuda aos pais. Um outro estudante que havia referido ausência de necessidade, aqui coloca a hipótese de recorrer à irmã, caso não consiga resolver sozinho a dificuldade de aprendizagem.

Gráfico 5- Contexto Aprendizagens académicas.
Acção dos alunos perante dificuldades no seu aprender



Através da análise dos dados do gráfico 5 percebemos que a maioria dos alunos têm iniciativa de procurar ajuda face a dificuldades no seu aprender (n=31; 67%). Também podemos observar que os alunos referem resolver autonomamente as suas dificuldades (n=14; 31%). Existe ainda a categoria “Não procuro” (n=1; 2%) que não é significativa pois só tem uma verbalização. Na análise transversal da entrevista o aluno afirma, como já foi referido, não fazer nada em prol do seu aprender, aparentando desmotivação. Esta é uma das situações que deverá ser alvo da atenção dos professores, para a qual este deve contribuir alterando as motivações de extrínsecas em intrínsecas, substituindo atribuições externas de sucesso por internas ou fazendo diminuir a incidência do medo de fracasso em alguns alunos (Almeida, 2002). O professor deverá funcionar como mediador e como modelo atendendo sempre ao estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra (Castro, 2007).

A) Resolução individual face a dificuldades académicas

A capacidade de acção frente a situações desafiadoras, faz-nos mais autónomos e determinados. A autonomia na aprendizagem pressupõe e implica directamente uma pedagogia centrada no aluno e numa aprendizagem resultante de uma participação activa do estudante com vontade de saber, de compreender e de consolidar os seus conhecimentos.

Para aprofundar ainda mais o que o aluno nos disse sobre a sua capacidade de acção face a dificuldades académicas propusemo-nos saber se, aquando de obstáculos, os alunos partiam de imediato para a procura de ajuda ou se tentavam por si próprios resolver a situação. Assim, apresentámos a questão: **“Procuras resolver sozinho a situação?”**. Neste contexto identificámos três categorias: “Sim” (n=13; 52%); “Não” (n=3; 12%) e “Às vezes” (n=9; 36%).

Quadro 9 – Contexto Aprendizagens Académicas. Resolução individual de dificuldades no aprender. “Procuras resolver sozinho a situação?” Categorias, subcategorias, exemplos, valores e percentagens

Categorias	Subcategorias	Exemplos	Nº	%
1 Sim	1.1 Algumas matérias	“...primeiro tento procurar...” suj.13 (sujs 2, 3, 5, 7, 8, 10,11,12,14, 15, 17, 19)	13	52
2 Não	_____	“não “ suj. 9 (sujs 18, 20)	3	12
3 Às vezes	2.1 Depende do contexto/situação	“às vezes quando são complicados vou perguntar...” suj.4 “às vezes procuro resolver sozinho a situação a estudar a matéria nos livros” suj. 1 (sujs. 4, 5, 6, 10, 11, 13) “depende se estiver na escola ou em casa ou em férias, não posso pedir ao professor” suj. 16	9	36
Total	_____	_____	25	100

Verificamos que, de uma maneira geral, os alunos referem tentar primeiro resolver sozinhos as suas dificuldades e, só quando não conseguem apelam à ajuda académica. Assim, os alunos afirmam tentarem primeiro resolver sozinhos as dificuldades em algumas

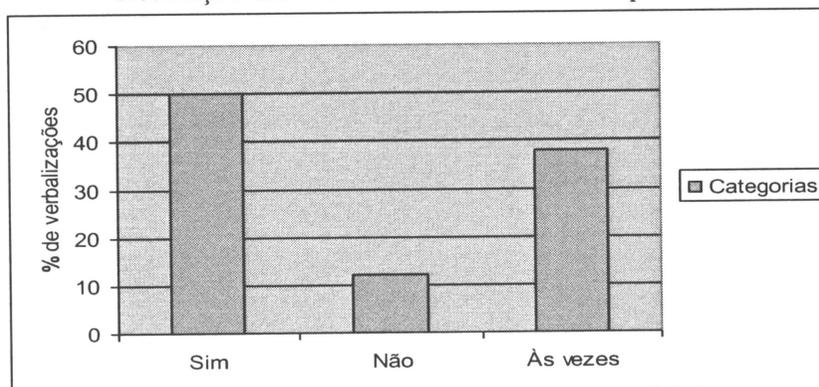
matérias (n=13; 52%). Tal poderá eventualmente ligar-se a conteúdos em que os alunos, apesar das dificuldades, podem considerar-se também como tendo a possibilidade de as colmatar. Este é um aspecto que poderia ser interessante aprofundar, ou seja, em que medida as matérias em que os alunos tentam primeiro por si mesmos resolver dificuldades sentidas correspondem a uma percepção de competência mais ou menos elevada no domínio em causa.

A categoria “Às vezes” inclui verbalizações que expressam a ideia de que a resolução individual dos problemas depende do contexto/situação (n= 9; 36%), já que os alunos afirmam que tentam por vezes resolver sozinhos as dificuldades de aprendizagem e que a sua procura de ajuda académica está condicionada pelo contexto relativo ao grau de dificuldade experimentado ou a recursos disponíveis presentes no momento em que se deparam com a dificuldade.

Isto demonstra, de acordo com Coll *et al*, (2004), que os estudantes não utilizam o mesmo enfoque em todas as matérias nem em todos os temas (...), as condições do contexto podem favorecer ou dificultar que os estudantes adotem um enfoque determinado e que a compreensão é fundamental para integrar o conhecimento. Os alunos que não têm quem saiba para os poder ajudar em casa, encontram-se perante um motivo de cariz contextual e limitativo da procura de ajuda académica pois esta pressupõe saber. Pode também acontecer que os livros ou materiais necessários para o aluno resolver sozinho a dificuldade, só estejam acessíveis na escola e só nesse contexto o aluno os consiga obter.

Por último, situa-se a categoria “Não” (n=3; 12%) em que se englobam as afirmações dos alunos que não tentam resolver autonomamente situações problemáticas de aprendizagem. Isto poderá significar que o aluno não possui saberes ou estratégias de aprendizagem adequadas para aprender.

Gráfico 6 - Contexto Aprendizagens académicas.
Resolução individual de dificuldades no aprender



Analisando, globalmente, a questão cartografada no gráfico 6 (“Procuras resolver sozinho a situação?”) constatamos que a maioria dos alunos tenta resolver autonomamente as suas dificuldades, existindo também uma percentagem considerável de frequências na categoria “Às vezes” e só poucos alunos (n=3; 12%) declaram não tentarem resolver de forma autónoma as suas dificuldades no aprender.

É notório, ao longo da análise de discurso, uma constante: os alunos não têm problema em procurar ajuda. Também existem alunos que já conseguem auto-regular a sua aprendizagem ou seja o aluno consegue reflectir e operar aspectos individuais e contextuais e operar sobre esses aspectos.

No entanto, a prática de um ensino que atenda à autonomia dos estudantes será uma condição fundamental para bons desempenhos. Também as crenças e atitudes dos pais tal como a forma de ensinar dos professores influenciam enormemente a auto-regulação dos estudantes (Freire, 2009)

B) Frequência do Pedido de ajuda

Procurámos também saber se o aluno costuma procurar ajuda junto de outras pessoas quando não consegue *per si* resolver as suas dificuldades. Impunha-se conhecer junto de quem o aluno vai habitualmente para o ajudar, impondo-se a questão: “Costumas pedir ajuda a alguém?”

Na análise de discurso relativo a esta questão distinguimos três categorias: “Sim” (n=29; 85%); “Não” (n=3; 9%) e “Às vezes” (n=2; 6%).

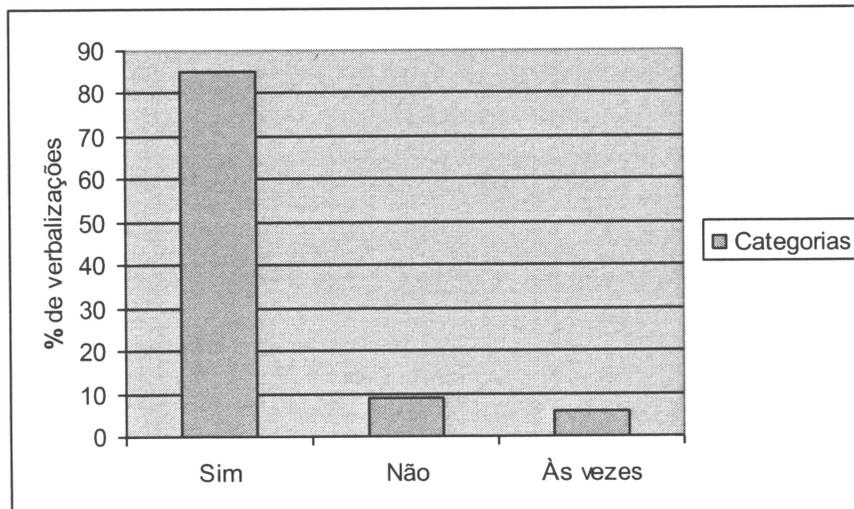
Quadro 10 – Contexto Aprendizagens Acadêmicas. Frequência do pedido de ajuda Acadêmica. “Costumas pedir ajuda a alguém?” Categorias, subcategorias, subsubcategorias, exemplos, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Subsubcategorias	Exemplos	Nº	%
1 Sim	1.1 Elementos da escola	1.1.1. Professores	“Sim (...) aos professores eles estão cá para isso” suj. 14 (sujs 7, 2, 3, 6, 7, 11, 16, 19)	9	26
		1.1.2. Colegas	“Costumo (...) aos colegas (...) suj. 11 (sujs.1, 3, 6, 7)	5	15
	1.2 Elementos externos à escola	_____	“Peço muitas vezes à minha mãe sabe melhor e ajuda-me ...” suj. 15 (sujs 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 17, 19) “...costumo, à explicadora...” suj.11 (suj 13)	15	44
2 Não	_____	_____	“Não” suj 18 (sujs. 3, 20)	3	9
3 Às vezes	_____	_____	“algumas vezes quando não encontro nos livros é pedir...” suj.1 “às vezes sim quando não percebo pergunto à professora...” suj. 14	2	6
Total				34	100

Verificamos que o maior número de verbalizações expressa a ideia de que os alunos perante dificuldades costumam pedir ajuda (n=29; 85%). Tal pedido de ajuda é feito em primeiro lugar junto elementos externos à escola (n=15; 44%) e em segundo lugar junto de elementos da escola, onde identificámos duas subsubcategorias: Professores com (n=9; 26%) e Colegas com (n= 5; 15%).

Na categoria “Não” os alunos afirmam que não é seu costume pedir ajuda, salientando que se o fizerem é em contexto escolar, tal como expressa a afirmação: “*Não. Só cá na escola em casa não*” (suj. 3). Na categoria “Às vezes” os estudantes afirmam o seu recurso à ajuda, mas salientam que só o fazem após tentarem resolver autonomamente, ou ainda quando não compreendem a explicação do professor.

Gráfico 7 – Contexto Aprendizagens académicas.
Frequência do pedido de ajuda Académica



Como podemos visualizar no gráfico 7, os alunos costumam solicitar ajuda académica face a dificuldades no seu aprender. A categoria “Não” que apresenta um número de frequências ligeiramente superior ao cartografado na categoria seguinte refere-se a afirmações categóricas, às quais o aluno não acrescenta qualquer outra informação.

A categoria “Às vezes” mostra que os estudantes quando não conseguem resolver autonomamente as suas dificuldades procuram ajuda o que se tem constatado ao longo de toda a nossa análise.

Ao realizar uma análise transversal pudemos observar que acontece aqui uma contradição, aparente, relativamente à questão três, a qual questiona o aluno sobre quem o aluno procura para o ajudar em contexto escolar. Da análise dos dados recolhidos verificamos que os alunos apontam em primeiro lugar os professores como fonte de ajuda *na escola*. Nesta questão (i.e., Quando tens alguma dificuldade em aprender o que fazes? *Costumas pedir ajuda a alguém?*) que se reporta ao contexto das aprendizagens académicas, o aluno discerniu a diferença. Na escola pergunta a professores/agentes educativos. Porém no contexto abrangente de dificuldades na sua aprendizagem os alunos conseguem estabelecer a diferença e, embora o número de frequências seja elevado no que concerne à procura de ajuda junto de elementos da escola é a família que,

surpreendentemente ou não, consegue aqui obter o primeiro lugar como fonte de procura de ajuda e de apoio na resolução destes problemas.

C) Destinatário da procura de ajuda

Obtida a informação sobre se o aluno costuma procurar ajuda, considerámos pertinente colocar uma questão de aprofundamento, no sentido de saber a quem, habitualmente, o aluno recorre perante dificuldades no seu aprender. Colocámos a questão: “A quem?”. Esta questão permitiu-nos identificar cinco elementos diferentes a quem o aluno solicita ajuda: o Professor” (n=10; 31%); os Familiares” (n=13; 41%); os Colegas; (n=4; 13%); a Explicadora” (n=2; 9%) e Ninguém (n=3; 9%).

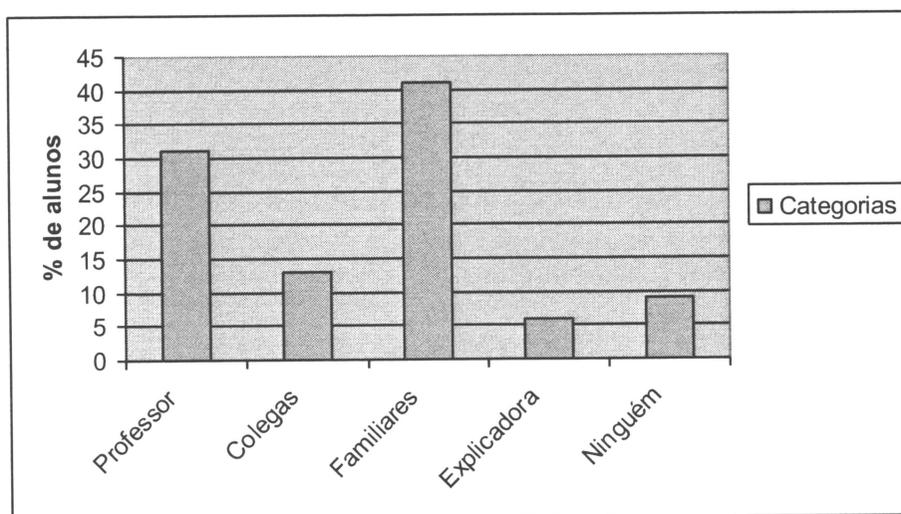
Quadro 11 – Contexto Aprendizagens Académicas. A quem [costuma pedir ajuda quando tem dificuldades em aprender]? Categorias, subcategorias, exemplos, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Exemplos	Nº	%
1 Professor	_____	“...quando não percebo mesmo, pergunto à professora...” suj. 14 (sujs. 2, 3, 6, 7, 9, 11, 14, 16, 19)	10	31
2 Colegas	_____	“Algumas vezes é pedir ...também a colegas...” suj. 1 (sujs. 6, 7, 11)	4	13
3 Familiares	_____	“... peço ajuda à mãe, ao pai aos primos...” suj 1 (sujs. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 19)	13	41
4 Explicadora	_____	“Costumo à explicadora ...” Suj.11 (13)	2	6
5 Ninguém	_____	Suj.3 (sujs. 18, 20)	3	9
Total	_____		32	100

Dos dados analisados extrapolámos que o Professor e a Família continuam a ser os mais procurados pelos alunos quando necessitam de ajuda no seu aprender. Porém notámos aqui uma ligeira diferença em termos de grandeza de frequências no que respeita à procura

de ajuda pelos alunos. Se em contexto escolar o professor era a pessoa mais solicitada para prestar ajuda, seguido da família, tal não acontece no contexto das aprendizagens académicas. Aqui, é a Família que emerge em primeiro lugar, o Professor aparece em segundo lugar, mas apenas com uma diferença de três verbalizações (9%).

Gráfico 8 – Contexto Aprendizagens académicas. Destinatário da procura de ajuda



O gráfico 8 sintetiza a “quem” os alunos recorrem perante dificuldades de aprendizagem. Podemos observar que o aluno recorre a várias pessoas no sentido de o ajudarem a resolver as suas dificuldades. Apesar da procura de ajuda apresentar heterogeneidade, destacam-se os familiares e o professor como os mais mencionados. Os colegas são referidos em terceiro lugar como fonte de resolução das suas dificuldades académicas. Com menor número de frequências temos o recurso à explicadora. Ainda observamos que alguns alunos afirmaram não recorrer a ninguém pelo que poderemos inferir que na melhor das hipóteses existe autonomia e até mesmo auto-regulação ou, na pior das hipóteses, não existe sequer a estratégia de procura de ajuda e apoio social.

Podemos inferir que, do universo entrevistado, alguns alunos já utilizam processos pessoais que lhes permitem auto-regular o seu aprender, já que conseguem fazer uma avaliação da necessidade de ajuda e activação de estratégias para resolver tal situação,

recorrendo a ajudas externas ou fortalecendo acções próprias como por exemplo estudando.

Podemos também constatar que na questão “quem procura para obter ajuda em contexto escolar”, apenas dois entrevistados referiram recorrer aos seus pares para os ajudarem a ultrapassar os obstáculos. No entanto quando confrontados com a questão a quem recorrem para os ajudar no contexto das aprendizagens académicas, verificamos um maior número de frequências (o que corresponde a quatro alunos diferentes) que sustentam o recurso aos pares perante dificuldades no seu aprender.

D) Motivos de procura de ajuda junto de determinada pessoa.

Procurámos saber quais os motivos que levam os estudantes a procurar ajuda junto das pessoas mencionadas na questão anterior. Para tentarmos conhecer as razões da procura de ajuda junto das pessoas referidas colocámos a questão “Porque procura ajuda junto dessa pessoa?”. Identificámos três categorias por ordem decrescente de referências:

- “Saber mais” (n=16; 53%), é a categoria que regista maior valor percentual, pois os alunos declaram procurar ajuda junto de outros a quem reconhecem maior saber.

- “Relação afectiva/Proximidade” (n=9; 30%), revela que os alunos consideram a relação afectiva e a proximidade como condições para a procura de ajuda para resolver as suas dificuldades em contexto extra escola.

- Na categoria “Adequação ao saber e estilo de aprendizagem” (n=3; 10%).

- Em último lugar, situa-se a categoria “Não Procuo ajuda” (n=2; 7%).

Quadro 12 – Contexto Aprendizagens Académicas. Motivos da procura de ajuda junto de determinadas pessoas. “Porque procuras ajuda junto dessa pessoa?”: Categorias, subcategorias, exemplos, frequências e percentagens.

Categorias	Subcategorias	Exemplos	Nº	%
1. Sabem mais		“porque sabem mais do que eu, já tiveram as disciplinas e conseguem ajudar” suj.1 (sujs. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16) “..sabem as coisas melhor do que nós” Suj. 6	16	53
2. Relação afectiva/Proximidade		“porque são minhas amigas, gosto de trabalhar com elas...” Suj. 6 (sujs. 2, 10, 11, 15, 17) “...como estou a estudar em casa é ela [explicadora] que está mais perto de mim do que a professora” suj.13 (sujs. 4, 10)	9	30
3 Adequação ao saber e estilo de aprendizagem		“...sabe mais ou menos como é que eu estudo e como é que eu penso” suj. 15 “...ela [irmã] como às vezes também não sabe as coisas, sabe mais ou menos como lhe explicam para ela perceber, então explica-me como lhe explicam a ela “ suj.17 (suj.19)	3	10
4 Não procuro		“ Não procuro porque não tenho ninguém que me ajude [em casa] Suj. 20 “Não peço ajuda” suj. 18	2	7
Total			30	100

Apesar da categoria “Adequação ao saber e estilo de aprendizagem” ter poucas verbalizações quando os alunos referem que procuram ajuda junto de quem entende a sua forma de aprender e lhes explica de acordo com o seu estilo de aprendizagem, estão a afirmar que para eles essa adequação é fundamental, pois permite-lhes compreender melhor assim como lhes assegura uma aprendizagem mais eficaz. Esta atitude dos alunos vai de encontro ao que por eles é referido na questão que tem como objectivo conhecer as situações em que o aluno mais necessitou de ajuda na escola quando os alunos referem a compreensão como sendo uma situação para a qual necessitaram de ajuda. O domínio da compreensão, em termos percentuais, surge como sendo a segunda situação problema na escola, o que é ilustrativo das dificuldades enunciadas pelos alunos sobre a dificuldade na compreensão de conteúdos programáticos.

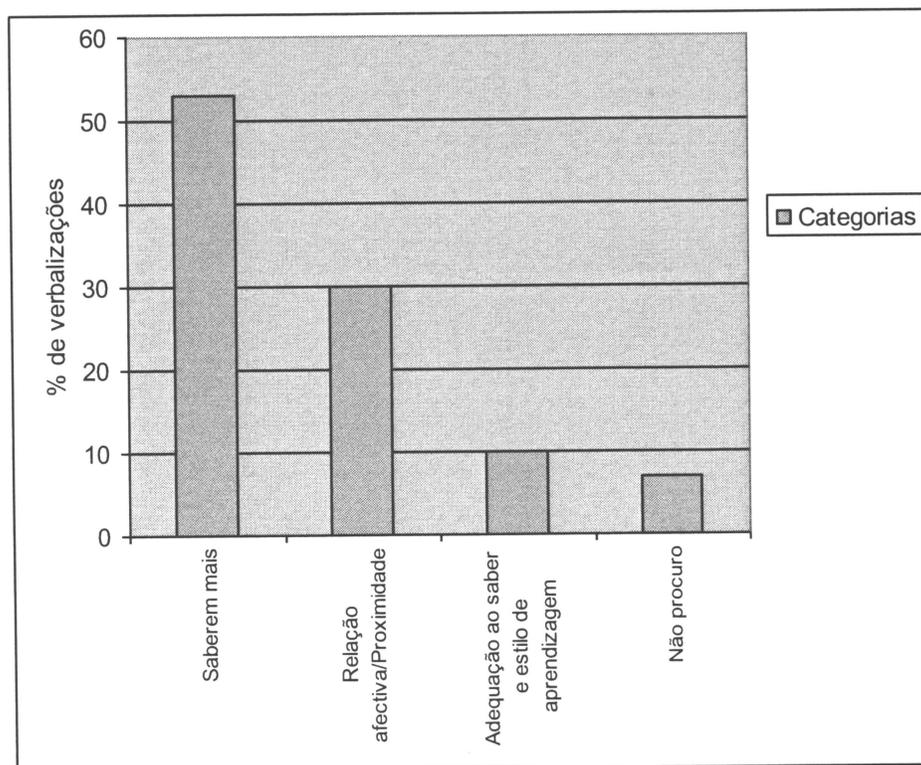
Num contexto, das aprendizagens académicas, mais abrangente que não o contexto escolar, os alunos voltam a colocar a ênfase na compreensão. O aluno recorre a estratégias que lhe garantem a compreensão das matérias e uma aprendizagem mais profunda e

significativa. Remete-nos para além de uma componente cognitiva (conhecimentos, processos cognitivos, capacidades), para uma componente relacional ou emocional (motivação, expectativas e percepções pessoais de capacidade), e ainda para a componente prática do seu estudo pessoal, do seu esforço e acompanhamento das matérias curriculares (Tavares *et al.*, 2004).

Na categoria “Não procuro” (n=2; 7%) surgem diferentes justificações. Um aluno alega não solicitar ajuda por não ter ninguém em casa que o auxilie. O aluno reportou a sua resposta para o campo extra escola visto afirmar que não procura ajuda por não ter ninguém em casa que o possa ajudar. A outra afirmação de não procura de ajuda, após análise transversal, permite-nos perceber que este estudante não procura ajuda ou apoio por não ter interesse e considerar não valer a pena procurar alguém para o ajudar. Este é um caso já anteriormente por nós referido como denotando fraca motivação no campo da aprendizagem escolar. A informação recolhida nesta questão vem reforçar o que já havíamos observado.

De facto, sabemos da literatura que a motivação é essencial e impulsionadora para que o aluno invista esforços na concretização da tarefa a realizar. Segundo Bzuneck (2001), toda a pessoa dispõe de recursos pessoais, como o tempo, a energia, os talentos, os conhecimentos e as habilidades que, investidos numa determinada actividade, manter-se-ão, enquanto actuarem os factores motivacionais. Desta forma, sendo a motivação elemento decisivo no processo de aprendizagem, o aluno só conseguirá uma aprendizagem efectiva quando se disponibilizar, voluntariamente, a aprender.

Gráfico 9– Contexto Aprendizagens académicas.
Motivos de procura de ajuda junto de determinada pessoa



No gráfico 9 estão representados os motivos de procura de ajuda junto de determinada pessoa. É evidente que os alunos procuram maioritariamente ajuda junto de quem detém mais saber bem como junto daqueles que lhes estão mais próximos ou com os quais têm uma relação afectiva. A procura de ajuda é também condicionada pela adequação do saber ao estilo de aprendizagem dos estudantes, o outro é procurado se possuir essa característica o que, segundo os alunos, permitirá uma ajuda mais conseguida. Os alunos que afirmam não procurar ajuda, situação menos representativa percentualmente, alegam para tal motivos diferentes como já referimos.

Os motivos alegados pelos alunos para procurarem ajuda junto da pessoa por eles citada foram vários, sendo o reconhecimento do saber do outro o principal motivo. Outros requisitos para a eleição do outro, como fonte de ajuda, prendem-se com a existência de uma relação de afectividade, de amizade e de proximidade. Quando questionados quem é esse outro constatamos que quando os alunos referem elementos da família como agentes de ajuda académica acrescentam sempre o grau académico que essas pessoas detém.

6. TEMA III: AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APOIO E DE AJUDA ACADÉMICA

O estudo do tema III relativo a “Avaliação das estratégias de apoio e de ajuda académica” visa identificar a avaliação que o aluno faz da eficácia da sua própria acção bem como identificar a acção dos outros que o aluno considera importantes para aprender

6.1. Facilidade/Dificuldade em pedir ajuda

No sentido de averiguar a avaliação que o aluno faz da eficácia da sua própria acção de procura de ajuda procurámos conhecer o grau de facilidade/dificuldade sentida pelo aluno na procura de ajuda colocando a questão “Consegues com facilidade procurar ajuda para aprender ou isso para ti é difícil e complicado?”.

Nesta questão identificámos quatro categorias por ordem decrescente de referências:

- “Fácil” (n=18; 69%) indicativo de que a maioria dos alunos não se percepçiona como tendo dificuldades em procurar ajuda.
- “Difícil” (n=5; 19%) que consideram ser difícil solicitar ajuda muitas vezes por motivos que se prendem com a ajuda em casa em virtude da escolaridade da família.
- “Depende” (n=2; 8%) os alunos referem que o grau de dificuldade do pedido de ajuda depende da tarefa que pretendem executar ou da relação com a pessoa que os poderá ajudar.
- “Não preciso” (n=1; 4%) refere que não precisa de ajuda e justifica “...*Consigo procurar as coisas, compreendo as coisas*” (suj.6) o que é revelador de auto-suficiência a nível académico.

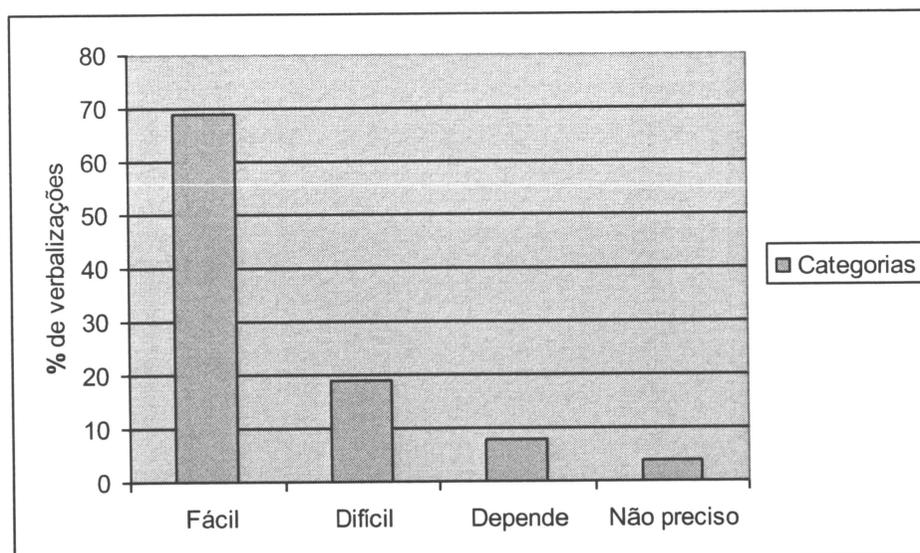
Concepções e estratégias de ajuda e apoio académicos em alunos de 9º ano

Quadro 13 - Facilidade/dificuldade em procurar apoio e ajuda académica. “Consegues com facilidade procurar ajuda para aprender ou isso para ti é difícil e complicado?”: Categorias, subcategorias, exemplos, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Exemplos	Nº	%
1 Fácil	_____	“...na escola é mais fácil” suj. 3, “... É fácil pedir ajuda” suj. 12 (sujs. 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19)	18	69
2 Difícil	_____	“se for em casa é mais difícil porque estou com os meus pais e avós...[não tem escolaridade]”suj. 3 (sujs. 5, 8, 10, 13)	5	19
3 Depende	4.1 Tarefa	“...é complicado quando tenho de procurar em dicionários e enciclopédias” suj. 5	1	4
	4.2 Relação	“se for uma pessoa com quem tenha confiança isso é fácil se for outra tenho um bocado mais de receio que não saiba ou que não me queira ajudar” suj. 10	1	4
4 Não precisa	_____	“...sim. Consigo procurar as coisas, compreendo as coisas” suj. 6	1	4
Total	_____		26	100

Constatamos que maioritariamente os alunos consideram fácil solicitar ajuda quando dela necessitam.

Gráfico 10- Facilidade/Dificuldade na procura de ajuda académica



O gráfico 10 evidencia que se para uns é fácil pedir ajuda para outros esse pedido surge como difícil. O grau de dificuldade surge como podendo estar condicionado pelo

contexto, aumentando quando não se têm próximas pessoas que saibam o suficiente para prestar a ajuda académica ou ainda quando não existir à vontade ou relação afectiva que permita ao estudante solicitar ajuda junto ao outro.

Apenas um aluno refere não pedir ajuda. Na análise transversal realizada verificámos que este aluno afirmou em respostas dadas em questões anteriores não necessitar de ajuda académica, significativo da existência de capacidade auto-regulatória da aprendizagem e de estratégias de aprendizagem válidas.

6.2. Avaliação da acção do aluno face às estratégias por si utilizadas

Continuando o estudo do tema III: “avaliação das estratégias de apoio e de ajuda académica” procurámos saber se o aluno considera que a forma como age perante as dificuldades resulta pelo que colocámos a seguinte questão: “Tu achas que o que fazes quando precisas de ajuda ou de apoio resulta?”.

Nesta questão identificámos três categorias: “Sim” (n=16; 70%), revelador que os alunos consideram válidas as estratégias que utilizam na procura de ajuda académica. A categoria “Às vezes” (n= 6; 26%) indicativo que a avaliação sobre a procura de ajuda por parte de alguns alunos nem sempre resulta. A categoria “Não pede” (n=1; 4%), respeita a um aluno que não sabe se resulta visto não solicitar ajuda por entender que não vale a pena, (caso citado ao longo do texto e considerado como desmotivação).

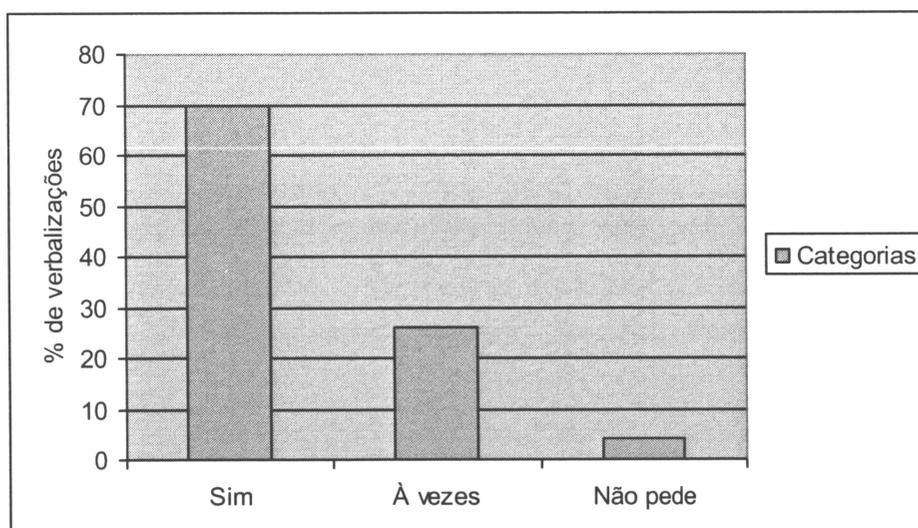
Quadro 14 – Avaliação das estratégias. “Achas que o que fazes quando precisas de ajuda ou de apoio resulta?”. Categorias, subcategorias, exemplos, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Exemplos	Nº	%
1 Sim	_____	“Sim, resulta” suj.17 (sujs. 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 20) “Resulta [mais] do que estar calado sem perguntar ajuda.”suj.7	16	70
2 Às vezes	_____	“Às vezes sim outras não, é conforme” Suj.10 “...quase sempre sim” suj.2 (suj.15) “...resulta se estiver com atenção e se quiser...” suj. 20	6	26
3 Não pede	_____	“Não peço” suj. 18	1	4
Total	_____		23	100

Observamos que a maioria dos alunos (n=16; 70%) considera que as estratégias que utilizam para procurar responder a situações quando precisam de ajuda ou apoio resultam. Para alguns estudantes as estratégias por si activadas só resultam às vezes. Assim, supostamente as estratégias de aprendizagem e de procura de apoio e de ajuda adoptadas pelos alunos não estão a ser as mais adequadas (n=6; 26%). Salientamos a afirmação do “...resulta se estiver com atenção e se quiser...” (suj. 20). Este aluno auto-avalia o seu desempenho pois ao dizer ...se estiver com atenção...se quiser...tem a percepção que o seu comportamento influencia a sua aprendizagem e a sua motivação, ou a falta dela, e que condiciona o seu aprender.

Apenas encontramos uma verbalização de um estudante afirmando não pedir ajuda (n=1; 4%). O estudante não procura ajuda, justificando “...não fico a saber nada, não aprendo...”. Mais adiante, na sua entrevista, o aluno afirma que se manifestasse empenho talvez conseguisse aprender, mas não queria. O aluno já tomou uma decisão, possivelmente não carece apenas de ajuda académica pois sentimos um certo desalento o que pressupõe existirem razões que ultrapassam as de cariz académico.

Gráfico 11 - Avaliação das estratégias



O gráfico 11 ilustra bem a avaliação dos alunos sobre o resultado das suas estratégias de procura de ajuda. É manifesto que o maior número de verbalizações diz respeito a avaliações positivas das estratégias de procura de resolução das dificuldades experienciadas. Porém outros afirmam que apenas algumas vezes essa procura de ajuda resulta, acrescentando como causa o seu comportamento, não ser o melhor, bem como a sua falta de atenção. Tal como já referimos anteriormente, apenas registámos a verbalização de um aluno afirmando não pedir ajuda o que, pelas suas afirmações anteriores e posteriores a esta questão, se prende com a sua falta de interesse em aprender.

6.2.1. Motivos da percepção da eficácia do pedido/ ausência de pedido de ajuda.

Ainda enquadrada no estudo do tema III: “Avaliação das estratégias de apoio e de ajuda académica” e no sentido de clarificar as respostas dadas na questão anterior, colocámos a questão “**Porquê?**”.

Identificámos nesta questão duas categorias: uma respeitante aos motivos que justificam a ideia de que os procedimentos e estratégias utilizados resultam; outra relativa aos motivos justificativos das mesmas não resultarem.

Os alunos referem três diferentes motivos justificativos da eficácia das estratégias e procedimentos por si utilizados quando precisam de ajuda ou apoio:

- “Aumento da compreensão” (n=13; 48%);
- “Aprendo melhor” (n=7; 26 %);”
- “Focalização da atenção” (n=3; 11%).

Os motivos que justificam a percepção dos alunos de que os procedimentos activados não resultam (n=4; 15%) colocam a tónica no próprio aluno, nas suas competências e acções e nos outros e na ineficácia da sua acção para prestar ajuda.

Quadro 15 – Motivos da percepção da eficácia das estratégias e procedimentos face a situações em que necessita de ajuda/apoio: Categorias, subcategorias, exemplos, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Exemplos	Nº	%
1. Resulta	1.1. Aprendo melhor	“Porque consigo aprender melhor a matéria, sinto-me mais preparado para os testes, sinto aquela ajuda que me dão” suj. 6 (sujs. 5, 9, 11, 17, 19, 20)	7	26
	1.2 Aumento da compreensão	“...porque sabem explicar e entendo melhor quando a professora fala só para mim...” suj. 3 (sujs. 1, 4, 7, 8, 9, 11,13, 14, 15, 16, 17) “...consigo esclarecer as coisas, mas às vezes não esclarecem bem como eu quero” suj. 2	13	48
	1.3. Focalização da atenção	“...quando procuro ajuda estou mais concentrado a procurar, e tenho mais atenção” suj. 19 (sujs. 3, 15)	3	11
2. Não resulta	_____	“ Ou às vezes não percebo ou não sabem e não conseguem ajudar” suj.10 “...o meu problema é que eu não sei estudar... para mim estudar era ler, ler, mas isso não resolve nada... se eu soubesse estudar era tudo mais fácil”suj.12 “...porque não fico a saber nada, não aprendo” suj. 18 “...porque nem sempre a matéria está naquele livro (...) tenho dificuldade em encontrar a palavra” suj. 5	4	15
Total	_____		27	100

O aumento da compreensão foi o mais mencionado (n=13; 46%), os estudantes consideram que é fundamental para uma melhor compreensão uma explicação individualizada dos conteúdos programáticos. Regressa a ideia inicialmente expressa pelos alunos sobre como poderiam ser melhor ajudados na escola e onde eles mencionaram os apoios na escola como sendo um suporte, em sua opinião, muito importante pois lhes permitia o esclarecimento de eventuais dúvidas e os ensinava a fazer.

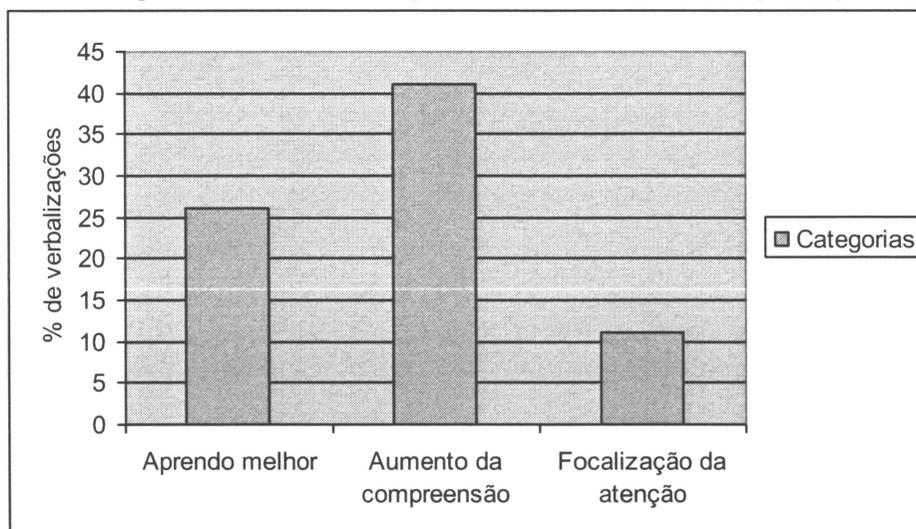
Quando os alunos referem a importância da sua atenção (n=3; 11%) no acto do aprender, demonstram estar conscientes da sua influência no aprender. Este é um obstáculo transponível, logo que eles se decidam a tal. Maior atenção, seguramente, reflectir-se-á nos seus resultados escolares de maneira satisfatória.

Encontrámos também uma referência à dificuldade em efectuar consultas e pesquisar o que, não sendo significativo, chama novamente a atenção para o saber fazer, o que parece afectar/preocupar os alunos pois é constante e recorrente ao longo das entrevistas a referência a este problema como obstrutivo ao aprender. A verbalização do

sujeito 18 “...porque não fico a saber nada, não aprendo” aponta aqui para uma desistência de activar processos de aprendizagem pois a sua ideia estruturante é a de que ele não aprende/não consegue aprender e portanto desiste.

A tendência do aluno ao centrar-se na sua própria inadequação, será prejudicial para a sua atitude face ao aprender. A sua descrença na ajuda ao aprender decorre das suas expectativas de fracasso facto que poderá ampliar sentimentos de incompetência, baixa auto-estima. Se o aluno não valorizar a tarefa que está a realizar se não entender que a sua aprendizagem depende do seu próprio esforço tal como é sua a responsabilidade da concretização da actividade, contribuirá para que o aluno se empenhe menos na execução da tarefa e até mesmo desistir da sua concretização (Silva & Sá, 1993). Os alunos que não são sujeitos a treinos explícitos no seu estudo pessoal e acompanhamento na realização de trabalhos escolares, frequentemente, desenvolvem técnicas pessoais que muitas vezes são inadequadas para a sua aprendizagem (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988, 1990)

Gráfico 12 – Motivos justificativos da avaliação da eficácia de procedimentos/estratégias face a necessidades de ajuda/apoio



Podemos observar no gráfico 12, que nos mostra as subcategorias que os alunos avaliam como principais motivos para o sucesso da procura de ajuda académica são, notoriamente, o aumento da compreensão, seguido do ficar a aprender melhor. Manifestam

ainda capacidade avaliativa em termos atitudinais, reconhecendo que a falta de atenção é contraproducente para um aprender desejável. Outros motivos são considerados pelos alunos, mas com menor frequência. Podemos também observar que existe dificuldade na realização de consultas e pesquisas para ultrapassar dificuldades, o que é sintomático da inexistência de um pré-requisito que, neste nível de ensino, deveria existir.

É possível visualizar ainda que alguns alunos apenas declaram que a ajuda não resulta. Ao realizarmos uma análise transversal das entrevistas dos alunos incluídos na categoria “Não resulta” observámos que um dos entrevistados justifica não resultar a ajuda ou porque não conseguem ajudá-lo ou porque da sua parte não consegue compreender a explicação. Outro estudante sustenta também que a ajuda não resulta, sendo coerente ao longo de toda a entrevista, devido ao seu desinteresse em aprender.

6.3. Percepção de formas eficazes de ajuda na aprendizagem

Continuando a análise do tema III: “Avaliação das estratégias de apoio e de ajuda académica” e após havermos conhecido o “porquê”, procurámos conhecer o “como” os alunos consideram poder ser melhor ajudados, isto é como deverão agir outros para que a sua acção se traduza cada vez mais em ajuda que responda às dificuldades experimentadas pelos estudantes. Para alcançarmos o nosso objectivo colocámos a questão: “Como é que tu achas que poderias ser melhor ajudado quando experimentas dificuldades em aprender? Nesta questão registámos três categorias: “Acção dos outros” (n=25; 64%); “Acção do aluno” (n=12; 35%) e “Não sei” (n=2; 5%).

Quadro 16 – Como poderia ser melhor ajudado o aluno quando experimenta dificuldades em aprender. “Como é que tu achas que poderias ser melhor ajudado quando experimentas dificuldades em aprender?”. Categorias, subcategorias, exemplos, frequências e percentagens

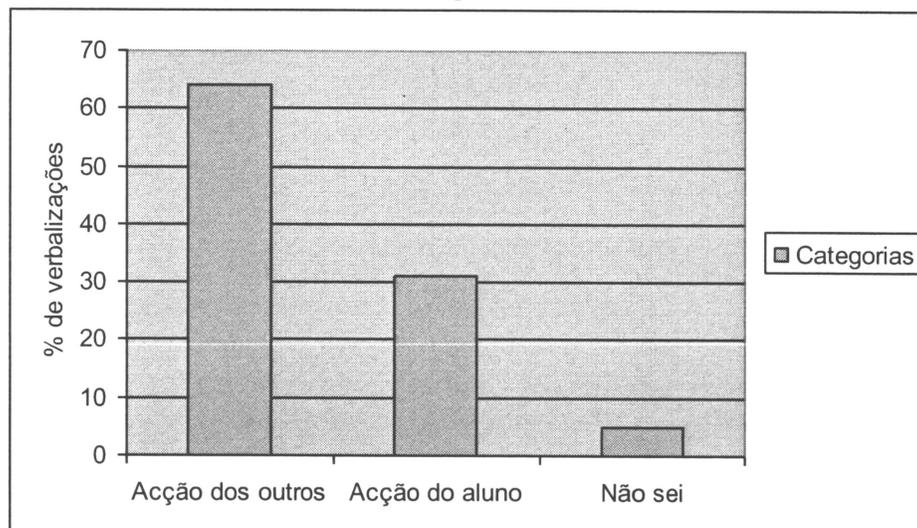
Categorias	Subcategorias	Exemplos	Nº	%
1 Acção dos outros	1.1 Apoios suplementares	“...se calhar havendo mais apoios para a disciplina a que temos mais dificuldades...” suj. 2 (sujs. 1, 3, 5, 7, 8, 13) “Tendo mais horas de explicação” suj. 4 (sujs. 7, 9, 12, 14, 15, 16)	14	36
	1.2 Ser compreendido pelos outros	“... perceberem o que eu estou a dizer e onde quero chegar com a pergunta...” suj. 2 (sujs. 3, 12)	3	8
	1.3. Ser ensinado a fazer	“Se me ensinassem a fazer as coisas em vez de as dizer”suj. 10 (sujs. 11, 14, 15, 16, 20)	6	15
	1.4. Repetição do professor	“Algumas vezes os professores explicam um exercício e não gostam de voltar atrás e depois não repetem e a gente às vezes não apanha suj. 12 (suj. 16)	2	5
2 Acção do aluno	2. 1 Mais estudo autónomo	“Estudando mais, tentando perceber melhor as coisas...” suj. 10 (sujs. 1, 7, 11, 17)	5	13
	2.2 Colocar dúvidas	“Se perguntasse ao professor não precisava de mais” suj.16 “...era melhor ajudado se perguntasse as coisas” suj. 11 “...não quero estar sempre a perguntar ao professor”suj.12 ”	3	8
	2.3. Melhorar a atenção	“Estando mais atento nas aulas” suj. 6 (sujs. 14, 18, 10)	4	10
3 Não sei	_____	“Não sei” Suj. 13 (suj. 19)	2	5
Total	_____		39	100

Na categoria “Acção dos outros” identificámos quatro subcategorias uma referente aos Apoios (n=14; 36 %), esta é a mais representativa em termos de número de verbalizações. Os alunos consideraram que poderiam ser melhor ajudados se tivessem mais apoio e ajuda. Na segunda subcategoria que apela a ser compreendido pelos outros (n=3; 8 %), o aluno manifesta o anseio de ser compreendido, tanto a nível das suas dúvidas como na forma como as expressa. A terceira subcategoria faz referência ao ser ensinado a fazer (n=6; 15%), os alunos apelam ao saber fazer, serem ensinados a fazer para mais facilmente compreenderem e aprenderem a matéria e a quarta subcategoria alude à repetição do professor (n=2; 5%) em que estão reunidas as afirmações que aparentam necessitar de ajuda do professor em sala de aula pois não conseguem acompanhar o que está a ser explicado.

Na categoria relativa à acção do aluno identificámos três subcategorias relacionadas com a existência de mais estudo autónomo (n=5; 13%) em que os alunos referem terem de se empenhar mais autonomamente, para conseguirem atingir os objectivos propostos e simultaneamente superar as dificuldades académicas. Também a subcategoria a colocação de dúvidas (n=3; 8%) e a terceira subcategoria melhorar a atenção (n=4; 10%) surgem como um meio que permitirá ao aluno resolver problemas do seu aprender. Os alunos apontam a sua falta de atenção como impeditivo de realizarem uma boa aprendizagem e confessam que bastava uma melhoria comportamental para que os seus resultados fossem mais satisfatórios.

Por último identificámos a subcategoria que respeita aos alunos que dizem não saber (n=2; 5%) como poderiam ser melhor ajudados, revelador de com dificuldade em avaliar e em opinar.

Gráfico 13- Como poderia ser melhor ajudado o aluno quando experimenta dificuldades em aprender



O gráfico 13 evidencia a acção dos outros como mais importantes para melhorar a ajuda académica. Os estudantes entendem que com mais apoios, compreensão, o ser ensinado a fazer... certamente seriam mais ajudados. Também é visível a importância dada pelos alunos ao estudo autónomo, colocação de dúvidas e uma melhoria da atenção, reconhecendo assim nestes aspectos uma condicionante ao bom aprender.

Ao longo da análise de discurso a compreensão tem sido uma constante. Quando questionados sobre as situações em que o aluno mais necessitou de ajuda na escola, identificámos uma categoria referente à necessidade do aluno de compreender melhor os conteúdos. Também na questão sobre a percepção da eficácia do pedido ou ausência de pedido de ajuda, quando os alunos são confrontados com a questão porque consideram que a ajuda resulta, os alunos consideram que resulta porque aumenta a compreensão, sendo esta categoria a que regista maior número de verbalizações (n=13; 46%). Na questão em análise, apesar de não muito expressiva, novamente é colocada a tónica na compreensão, pois o aluno aponta que o ser compreendido pelos outros seria uma melhor ajuda.

É interessante verificar como a opinião dos alunos difere nesta questão relativamente à primeira questão (i.e., Conceção de ajuda na escola), na qual os alunos referem que a sua concepção de ajuda na escola está ligada em primeiro lugar com a sua própria acção (n=18; 53 %); seguida da acção dos outros (n=14; 41 %); Aqui, quando questionamos quem poderia melhorar a ajuda académica aos alunos, estes referem que uma melhor ajuda depende da acção dos outros através de: apoios suplementares; compreensão face às dificuldades dos estudantes e do ensinar a fazer. Mais uma vez a acção dos outros é centralizada na figura do professor que é vista como aquela que explica, compreende e promove a ajuda académica.

6.3.1. Principais elementos de ajuda perante dificuldades no aprender

Para finalizar o estudo do tema III “Avaliação das estratégias de apoio e de ajuda académica”, propusemo-nos saber quem melhor, na opinião dos alunos, poderá contribuir para uma melhor ajuda académica, pelo que questionámos “Por quem?” Nesta questão identificámos três categorias: “Outros que saibam” (n=24; 92%); “O próprio” (n=1; 4%) e a categoria “Não sabe” (n=1; 4%).

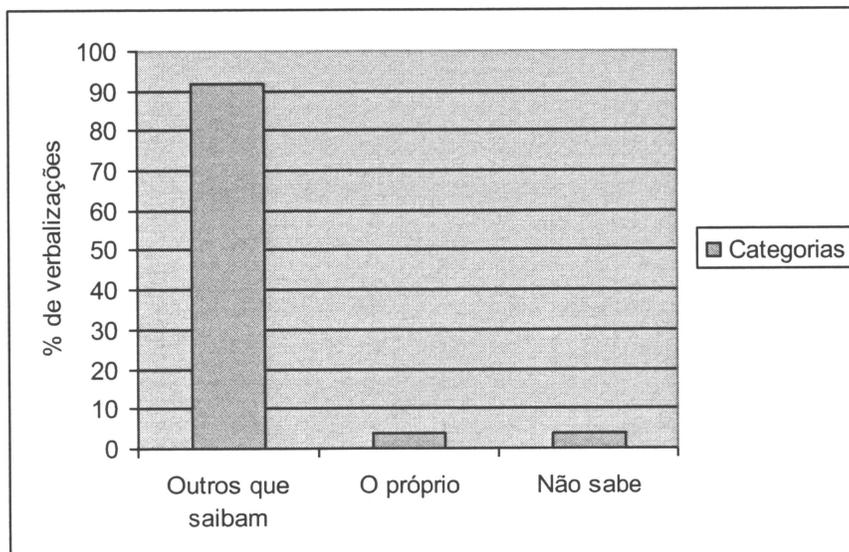
Quadro 17 – Quem melhor poderá ajudar o aluno face a dificuldades no seu aprender: “Por quem?”. Categorias, subcategorias, exemplos, frequências e percentagens

Categorias	Subcategorias	Exemplos	Nº	%
1 Outros que saibam	1.1 Professor	“Com os professores das disciplinas” suj. 10 (sujs. 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20) “Ter mais por aulas de apoio mais aulas pelos professores” suj. 1 (suj. 7)	18	69
	1.2 Pessoas	“ Por uma pessoa que saiba e tenha mais escolaridade do que eu” suj. 4 (sujs. 10, 11, 18) “...e se não pudesse ser com outros que soubessem” suj. 10	5	19
	1.3 Família	“Pais...” suj. 9	1	4
3 O próprio	_____	“Só depende de mim” suj. 6	1	4
4 Não sabe	_____	“ Não sei” suj. 19	1	4
Total	_____		26	100

Na categoria “Outros que saibam” identificámos três subcategorias: o Professor (n=18; 69%) com o maior valor percentual, demonstrativo da importância da figura do professor como grande promotora de ajuda. A subcategoria Pessoas (n=5; 19%) revela que os alunos apesar de considerarem que uma melhor ajuda pode vir de outras pessoas não esquecem porém o requisito fundamental para uma ajuda de qualidade que é o Saber, pois nas suas afirmações salvaguardam sempre que a pessoa que os ajuda deverá saber mais. A subcategoria Família (n=1; 4%), surpreendentemente, tem o menor número de verbalizações, o que nos permite inferir que os alunos, apesar de verem na família um suporte indiscutivelmente sólido, quando questionados sobre uma progressão na melhoria de ajuda *face a dificuldades na aprendizagem*, não consideram a ajuda da família como a mais adequada e melhor

Através das grandes categorias é-nos dado saber que os alunos têm a concepção da importância do saber para a ajuda académica, mas também é observável que a melhoria da ajuda é endossada aos outros e só um aluno considera ser ele próprio agente de mudança do seu aprender. Tais dados estão à partida muito determinados pela própria formulação da pergunta que dirige de alguma forma a atenção dos sujeitos mais para a acção de outros do que para a sua própria.

Gráfico 14- Quem melhor ajudará o aluno no seu aprender



O gráfico 14 permite-nos visualizar uma esmagadora maioria de verbalizações que expressam a ideia de ajuda académica prestada por alguém que detenha saber. As aulas de apoio voltam a ser mencionadas como apoio à resolução de dificuldades académicas.

Tal como aconteceu na primeira questão “O que é para ti ser ajudado a aprender na Escola?”, em que, na categoria *acção do aluno*, observámos como subcategoria com maior número de verbalizações *Pedido explícito professor/agentes educativos* (n=10; 30%). Na segunda categoria *Acção dos outros* da mesma questão, uma das subcategorias mais referida foi o *Bom ensino* (n=12; 36%). Também na questão em análise e última da entrevista os alunos centram a sua concepção de ajuda no professor e num bom ensino e, ao ser-lhes pedido que indiquem quem melhor os poderá ajudar, é o Saber que ganha forma e aí enquadrado novamente surge a figura do **professor como fonte de apoio e de ajuda académica**.

CONCLUSÕES

Na nossa investigação constatámos que, para além dos alunos procurarem ajuda eles fazem-no junto a quem reconhecem saber, a quem lhe é próximo ou com quem mantêm uma relação afectiva e/ou de proximidade. Esta investigação confirma a importância atribuída por Zimmerman à estratégia de procura de ajuda social. Partimos para este estudo muito interessados pela novidade e pelo que de perto a temática nos tocava, porém a sua relevância ultrapassou as nossas expectativas.

Saber hoje quão importante a ajuda é para os alunos, a consciência que têm da necessidade de ajuda e onde procurá-la, conhecer as suas reivindicações face à escola, denunciam que é urgente, não só continuar a pesquisa neste campo, como também consciencializar a escola e os professores sobre esta temática.

O nosso estudo centrou-se no estudo da concepção de ajuda e apoio académicos em alunos de 9º ano. Estudámos as concepções de ajuda académica e as estratégias de aprendizagem dos alunos, especificamente a estratégia de procura de assistência social, assim identificada por Zimmerman, (1989) e aspectos auto-regulatórios com ela relacionados.

A nossa investigação sobre a procura de ajuda académica, enquadrada nas estratégias de aprendizagem de Zimmerman, permitiu-nos constatar, ao longo de uma pesquisa de cerca de dois anos, ser esta uma estratégia sobre a qual menos bibliografia específica existe ou sobre a qual menos informação encontramos. Isto revelou-se um obstáculo à nossa pesquisa. Daí que o nosso estudo empírico, adquirisse maior relevância para a consecução da nossa investigação.

A carência de bibliografia específica incentivou-nos ainda mais a prosseguir. Afinal havíamos tocado uma temática que alertava para a importância do estudo de uma estratégia que para além de importante e inovadora para o nosso desempenho profissional, seria ao mesmo tempo sugestiva para futuras investigações nesta área.

Ao longo desta investigação, foi-nos exigido um esforço de reflexão sobre estratégias de aprendizagem e de entendimento do processo de auto regulação da aprendizagem.

Através de uma análise transversal constante com o *corpus* teórico realizámos inferências, com mais segurança e rigor, sobre aspectos vivenciais dos alunos. Entendemos

as implicações do contexto, a relação afectiva e outras que influenciam a vida dos estudantes a nível da autonomia, do saber fazer, da motivação e do empenho.

O nível etário do estudante o contexto em que se insere, as concepções familiares e culturais exercem influência nas suas concepções de aprendizagem. Aceder à perspectiva dos alunos sobre o seu processo de aprendizagem é fundamental para os podermos compreender. Para tal há que descobrir como eles conceptualizam e como experimentam a aprendizagem.

Na nossa investigação verificámos que os alunos apresentam ter “**claras**” concepções do que é ser ajudado a aprender e do que depende e como pode ocorrer essa ajuda. Encontrámos concepções de ajuda que segundo os alunos derivam de acções próprias ou dependem de outros. Para os alunos a ajuda ao aprender é algo que se encontra ligado à:

- **Acção do aluno.** A concepção de ajuda ao aprender na escola é entendida como algo ligado à própria acção do aluno e dependente da sua iniciativa, quer a nível de pedido de ajuda explícito quer de acções autónomas direccionadas para a resolução das suas dificuldades (e.g., recurso a materiais informativos; estudo pessoal e prática e treino).
- **Acção dos outros.** Esta ajuda é entendida como algo que provem da acção dos outros tanto em termos gerais de apoio como especificamente de um bom ensino.

É manifesto ao longo de todo o discurso dos alunos que, em contexto escolar, a sua concepção de ajuda é meramente académica. Eventualmente, os estudantes poderiam referir outro tipo de ajuda que não a académica, mas tal não aconteceu. De facto eles conceptualizam o ser ajudados na escola como algo circunscrito à aprendizagem académica e não por relação com dimensões pessoais mais globais da sua vida. Isto permite-nos inferir que os alunos vêm a escola como um espaço de aprendizagem académica e de saber e se relacionam com ela no seu papel de estudantes e não de uma forma global enquanto pessoas.

Observámos que o aluno se posiciona como um agente activo do seu aprender pois, perante dificuldades, tem a iniciativa de procurar resolver por si mesmo as suas dificuldades e é sobretudo quando não o consegue fazer por si mesmo que procura ajuda junto de outros. Esta procura de ajuda é pois, quase sempre, precedida por um trabalho autónomo uma vez que os alunos referem tentar primeiro a resolução dos seus problemas através de **acções pessoais de ajuda** como exposição de dúvidas aos professores, estudo

pessoal, aumento da prática/treino, resolução de trabalhos de casa, conseguindo muitas vezes solucionar as suas dificuldades académicas. Apercebemo-nos que este é o primeiro recurso utilizado pelos alunos antes de encetarem a procura de ajuda junto do outro. Tal significa que determinadas estratégias de aprendizagem e de auto-regulação estão a ser empregues, aumentando o papel activo do aluno e diminuindo a dependência da acção do outro. Podemos inferir que alguns alunos conseguem auto-regular a sua aprendizagem, seguindo um plano pré-determinado das suas acções de estudo no sentido da resolução dos seus estudos, adaptando-se às condições e tomando decisões face a problemas com os quais se deparam (Zimmerman, 2002). Isto é característica de um comportamento auto-regulatório que consegue encontrar respostas flexíveis e comportamentos adequados perante obstáculos que possam provocar desvios do planeado inicialmente (Rosário *et al* 2006). No entanto, o nosso estudo não nos permite saber se de facto, as estratégias que utilizam para resolver as suas dificuldades são ou não ajustadas e eficazes.

Se por um lado a ajuda *na escola* é vista como algo dependente do próprio sujeito, ou seja, do seu estudo pessoal e da sua iniciativa pessoal e também de procura de ajuda junto do outro, por outro lado o ser ajudado *perante situações de dificuldade em aprender na escola* é ter algo que provém dos outros: apoio em geral, ajuda por iniciativa do professor e/ou outros agentes educativos. Para o aluno a acção do outro é centralizada na figura do professor, vista como principal fonte e suporte de ajuda bem como a principal referência a que podem recorrer na escola quando procuram ajuda do foro académico.

Ser ajudado a aprender na escola é entendido pelos alunos também como ter um bom ensino, nomeadamente a nível de: ritmo, clareza, explicação e motivação.

Os estudantes apontam a avaliação como uma das principais situações em que experienciam dificuldades do seu aprender verbalizando como principal dificuldade a compreensão dos conteúdos. Há ainda outro aspecto referenciado pelos alunos como importante enquanto ajuda que os poderia ajudar a solucionar os seus problemas, os apoios na escola.

A literatura aponta duas tipologias de alunos. Uns, sobretudo receptores, e dependentes. Outros, com características de aprendizes activos sabendo gerir de forma eficaz e flexível o seu processo de aprendizagem, tendo a capacidade de estabelecer metas para si próprios e monitorizar os seus esforços para conseguir atingi-las, alterando as suas estratégias sempre que é necessário. Estes últimos são alunos auto-regulados, **motivados**,

independentes e participantes activos da sua aprendizagem (Bandura e Martinez-Pons, 1992; Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000).

A motivação é um factor interno que impulsiona o aluno a estudar, a realizar trabalhos e a conseguir atingir os objectivos delineados e todas as pessoas dispõem de recursos pessoais como: tempo, energia, talento, conhecimento e habilidade, que podem aplicar em qualquer actividade por elas seleccionada, que serão mantidos, enquanto actuarem os factores motivacionais (Bzuneck, 2001). A motivação pode influenciar o modo como o indivíduo utiliza as suas capacidades, afectando a sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho. Neste contexto não podemos descurar a importância da ajuda parental e a sua cooperação com o professor, no sentido de compreender e de envidar esforços, tentando encontrar medidas para a resolução de atitudes passiva do aluno, da sua aparente indiferença e desinteresse face ao aprender.

Os motivos de procura de ajuda junto de determinadas pessoas são justificados pelos alunos como sendo de ordem afectiva, de proximidade ou mesmo de confiança, mas sobretudo o que leva sempre, o aluno a procurar ajuda junto dessas pessoas é o saber que o aluno lhes reconhece. A procura de ajuda surge também como condicionada pelo contexto familiar que dificulta/facilita a obtenção de ajuda. Um aluno em contexto extra-escolar sem ajuda parental a nível académico, poderá precisar mais de apoio na escola. A ausência de ajuda em contexto extra-escolar passa aos olhos dos alunos também pelo não possuir os recursos que uma determinada tarefa exige.

No que respeita aos motivos de ausência de procura de ajuda, estes reportam-se à percepção da possibilidade por parte dos alunos de resolver autonomamente as situações bem como à percepção que de que não necessitam. Esta percepção pode corresponder a uma situação real do aluno ou a uma ideia distorcida.

Relativamente aos aspectos vivenciais de procura de ajuda em contexto escolar, verificamos que os alunos consideram as situações de avaliação e de compreensão/explicação como sendo aquelas em que mais precisam de ajuda. Para os estudantes aprender implica não só adquirir factos, mas também compreender e mudar (Grácio 2007). Essa mudança passa por uma abordagem à aprendizagem mais compreensiva e aqui apelam ao professor como figura promotora de ajuda ao compreender. Os motivos de procura de ajuda prendem-se sobretudo com: reconhecimento de mais

saber, sendo exactamente por isso que o outros são procurados. Outro dos motivos mais salientes relaciona-se com aspectos afectivos e de confiança.

No contexto das aprendizagens académicas o aluno perante dificuldades no aprender actua no sentido de procurar ajuda: junto do outro ou procurando em fontes documentais. O aluno tenta também resolver a dificuldade autonomamente através de estratégias de aprendizagem por relação com vários procedimentos e estratégias de aprendizagem. Este último aspecto sai reforçado quando verificamos que em primeiro lugar tentam resolver sozinhos a dificuldade e que a procura de ajuda depende do contexto ou situação em que se encontram. Perante dificuldades nas aprendizagens académicas os alunos tentam resolvê-las maioritariamente sozinhos ou com a ajuda da família e, só no caso de não conseguirem solucionar a sua dificuldade, procuram a ajuda do professor.

Os alunos consideram ser fácil solicitar ajuda. Porém o contexto limita essa procura de ajuda e a quem pedem ajuda. Enquanto em contexto escolar é o professor o mais procurado, no contexto das aprendizagens académicas é a família que é mais referida embora a diferença seja pequena relativamente ao professor.

Relativamente à melhoria da ajuda a ser prestada, em opinião dos alunos, é atribuída ao professor a competência de promover uma ajuda melhorada. Perante uma possível melhoria da ajuda académica verificámos uma esmagadora maioria de verbalizações que afirma ser o professor a pessoa mais indicada para conseguir essa melhoria. A análise de discurso não nos permite sustentar que os alunos ao indicarem o professor como promotor de melhor ajuda se refiram à falta de uma ajuda espontânea por parte do mesmo, mas existem afirmações que nos induzem a acreditar que, apesar de não estar verbalizado, tal seja possível intuir. Lembramos que os alunos referenciam a necessidade de uma melhor explicação e de um bom ensino e, a este propósito, salientamos uma afirmação quando os alunos se referem a um bom ensino como chave de resolução de dificuldades, "...os professores ensinarem os alunos a aprender melhor" (suj. 6.)

A procura de apoio junto de pares, professores e adultos é considerada por Zimmerman & Martinez-Pons (1989) como muito importante, pois o aluno procura ajuda junto das pessoas que, em sua opinião, o podem ajudar a solucionar os seus problemas de aprendizagem e assim concretizar os objectivos a alcançar. Porém, qual o processo que precede esse pedido de ajuda? Esta nossa investigação corrobora o afirmado por Zimmerman, uma vez que os alunos consideraram a procura de ajuda como algo

importante. Para além da importância que é dada à estratégia de procura de ajuda conseguimos entender o processo que precede essa procura de ajuda. O processo tem início por um exercício de auto avaliação das dificuldades sentidas pelo aluno, uma acção autónoma na tentativa de resolver sozinho as dificuldades. Só caso não consiga o aluno pede ajuda aos outros. O contexto em que o aluno está inserido ao momento da dificuldade, como já referimos, condiciona a sua procura de ajuda tal como a pessoa procurada muitas vezes não é a mesma. Assim, ao longo do nosso estudo surgem-nos como principais suportes de ajuda o professor em contexto escolar e a família em contexto de dificuldades das aprendizagens académicas, porém com uma diferença percentual muito pequena relativamente ao professor, visto que este é sempre visto como recurso infalível e “porto seguro” de ajuda.

Sendo a escola, nomeadamente a educação, um dos pilares estruturantes do equilíbrio social, o meio privilegiado de actuação para combater a desigualdade, o seu papel é fundamental na eliminação de diferenças com origem em diferentes contextos familiares. É aqui que reside uma grande oportunidade para combater as assimetrias sociais mais marcantes da nossa sociedade. De facto, não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. Tudo isso marca, inegavelmente, a maneira cultural de estar dessas crianças. Segundo Patrício (1996, p.71) a cultura não começa na Escola. Nem acaba. Começa na casa dos pais e acaba na própria casa. Impregna a vida toda. É por isso que a educação nunca pode ser um processo unidimensional. É por isso, conseqüentemente, que a estrutura pedagógica da Escola também não pode ser unidimensional pois tem de exprimir e promover a pluridimensionalidade da cultura.

Há que dotar a escola de apoios de modo a consubstanciar a nossa prática e a nossa acção de ajuda e de apoio, permitindo que o aluno compreenda e aprenda de forma segura e sem estar desde logo em desvantagem.

Ajudar a crescer uma criança de forma equilibrada passa por lhe proporcionar afecto, mas também regras e valores essenciais para uma aprendizagem social, desenvolvendo atitudes de coragem de ir em frente e agarrar as oportunidades que a vida lhes proporcione. Ajudar a compreender e a saber fazer deverá ser um dos principais objectivos de todo o professor, pois o adulto mais referido pelos alunos como suporte de

ajuda na escola, o mais fiável, aquele em que o aluno confia para aprender, e ao qual reconhece mais saber é o Professor.

Para além da procura de ajuda como se processa e como age o aluno face a dificuldades, procurámos conhecer a avaliação que o aluno faz da eficácia da sua própria acção assim como da acção dos outros e de que modo essa ajuda poderá ser melhorada. De uma maneira geral os alunos afirmam que não têm dificuldade em solicitar ajuda e que quando procuram esta resulta, aumentando a sua compreensão, uma dificuldade constante apontada pelos alunos ao longo do discurso.

O nosso estudo permitiu-nos um enriquecimento quer a nível do processo ensino/aprendizagem quer a nível da nossa prática profissional. Através de um conhecimento das dificuldades académicas dos alunos, das suas estratégias de aprendizagem, do conhecimento do seu grau de auto-regulação é possível ajudar com maior eficácia.

Ao longo desta nossa investigação deparámo-nos com alguns obstáculos, limitativos do estudo, nomeadamente o facto da pouca literatura na área específica do nosso tema; a bibliografia geral e específica ser maioritariamente escrita em inglês. Também uma das limitações do nosso estudo é o facto de não nos permitir generalizações devido ao tamanho da amostra.

Esta nossa investigação abordou a procura de apoio e ajuda académica em alunos de 9º ano. Pensamos que em futuras investigações esta temática deverá continuar a ser estudada para que surjam novos estudos a debruçarem-se sobre um saber promotor de ajuda e um ensino virado para as estratégias de aprendizagem dos estudantes. A investigação que realizámos deve também ser encarada como mola impulsadora para a realização de trabalhos vindouros, uma vez que todo o trabalho de investigação é, por norma, incompleto e inacabado.

Após reflexão sobre a nossa investigação, num sentido integrador e coerente, atrevemo-nos a referir sugestões que poderão aportar para futuros esforços de pesquisa e investigação nesta área, nomeadamente o estudo das concepções dos professores sobre a ajuda académica e o aprofundar aspectos que nos suscitaram interrogações tais como: estarão os professores despertados para fazer a leitura dos sinais espelhados pelos estudantes no sentido de se antecipar ao seu pedido de ajuda? Existirá a consciência, por parte dos professores, da importância de uma abordagem profunda à aprendizagem em relação com a

ajuda académica? Também uma análise comparativa da conceptualização da ajuda académica do professor face às concepções dos alunos seria um estudo importante a realizar. Certamente há muito mais a estudar, mas ousamos apenas referir algumas sugestões de estudo sobre questões que ao longo do nosso estudo nos deixaram curiosos.

À medida que a nossa investigação decorria, apercebemo-nos que o esforço de reflexão exigido sobre estratégias de aprendizagem e de entendimento do processo de auto-regulação da aprendizagem, necessariamente, se reflectiu na nossa prática docente. Apesar do constructo da auto-regulação ser relativamente recente, os estudos realizados neste âmbito revestem-se de uma importância considerável no processo de ensino aprendizagem. A aquisição destes conhecimentos permiti-nos, mais facilmente, identificar o grau de auto-regulação dos alunos e intervir atempadamente e ajustadamente em possíveis situações em que tal seja requerido.

Através deste nosso contributo, modesto, pretendemos ajudar a conhecer a acção do aluno, como, porquê, quando, a quem e em que contexto, procura apoio e ajuda académica.

Para nós com formação em Geografia, com gosto pelo ensino, tornou-se um desafio o estudo de temáticas novas enquadradas no que perspectivámos investigar, pelo que este não foi um desafio para o qual partimos para ganhar, mas sim para aprender a conhecer as formas de experienciar a aprendizagem por parte dos alunos, crescer enquanto profissionais e contribuir para uma focalização cada vez maior no aprender, nas estratégias de aprendizagem e numa aprendizagem auto-regulada.

Ser professor é ser escultor, saber modelar, mas de forma muito especial, é saber modelar espíritos é torná-los receptivos e curiosos, animados e corajosos. Ser professor é uma tarefa árdua, mas gratificante, é dar tudo e tudo receber, mesmo quando não se recebe nada. É fazer do nada alguma coisa, porque o nada é nada. Um professor é um missionário do saber e do saber fazer, da arte que é o Ensino.

É na saga do desenvolvimento humano que muito se tem percorrido e que muito há ainda a percorrer. É na tentativa de conhecer melhor a pessoa/aluno que os educadores perseguem a investigação, a cultura e a formação. Foi esse também o objectivo do nosso estudo.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender pelo que, para conseguirmos uma educação de qualidade, há que promover a mudança através do saber, do saber-fazer, do saber estar, enfim da construção de um trabalho em sabedoria. Urge

Concepções e estratégias de ajuda e apoio académicos em alunos de 9º ano

conhecer melhor as estratégias que os alunos usam na construção do seu aprender. É premente fomentar a auto-regulação, tomar consciência das capacidades auto-regulatórias dos nossos alunos, atender às competências/saberes transversais e estruturantes de forma a instruir, educar e formar o aluno.

Se as relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização de mudanças em nível profissional e comportamental, como podemos ignorar a importância de tal interacção entre professores e alunos?

A ajuda académica é chave para promover a interacção e para a resolução das dificuldades manifestadas pelos estudantes sobre a sua aprendizagem. Certamente existirá um desempenho académico mais promissor o que passa por uma educação de qualidade o que requer uma formação especializada dos educadores para que estes orientem a sua prática, tendo como ponto de partida e de chegada o **Aluno**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S.(1993). Rentabilizar o Ensino-Aprendizagem Escolar para o Sucesso e o Treino Cognitivo dos alunos. In L. S. Almeida (Coord), *Capacitar a Escola Para o Sucesso* (pp. 59-1109. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia. Escolar e Educacional*, dez. 2002, vol.6, no.2, p.155-165. ISSN 1413-8557.
- Almeida, L. S. (1996). Considerações em torno da medida da inteligência. Em L. Pasquali (Org.), *Teoria e Métodos de Medida em Ciências do Comportamento* (pp. 199-223). Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida/Instituto de Psicologia/UnB:INEP.
- Antunes, C.(2003). Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Ausubel, D. P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *The Journal of General Psychology*, 66, 213-244.
- Baldeira, P. C. F. P. (2008). Estratégias de aprendizagem e aprendizagem auto-regulada: *perspectiva docente*. Tese de mestrado não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Bandura, A. (1978a). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavioural Research and Therapy*, 1, 237-269.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1992). Social cognitive theory and social referencing. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 175-208). New York: Plenum Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York : Freeman.
- Bandura, A. (1999). Psychological aspects of prognostic judgments. In R. W. Evans, D. S. Baskin, & F. M. Yatsu (Eds.), *Prognosis of neurological disorders* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3, 265-298
- Barbosa, L. M. (2004). *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma Organização Educativa para o Futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70
- Béco, L. M. (1995). *A Dinâmica de Crescimento do Centro Urbano de Reguengos de Monsaraz*. Seminário de Geografia I - Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Instituto e Estudos Geográficos.
- Bertrand, Y. (2001) 2ª ed. *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes pedagógicos.
- Biggs, J. B. (1978). Individual and Group Differences in Study Process. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1993a). From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-86.
- Biggs, J. B. (1998). Learning from the Confucian heritage: so size doesn't matter? *International Journal of Educational Research*, 29, 723-738.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199-231.
- Bogdan & Biklen, (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol.12. Porto Alegre.
- Boruchovitch, E. (2001). Conhecendo as crenças sobre a inteligência, esforço e sorte de alunos brasileiros em tarefas escolares. *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*, 14 (3), 461-467.
- Boruchovitch, J.A. & Bzuneck, J. (Orgs.). *Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*, pp. 58-77. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., e Larivée, S. (1991), Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, n. 14, pp. 153-164.
- Bowden, J., et al. Displacement velocity and frame of reference: phenomenographic studies of student's understandings and some implications for teaching and assessment. *American Journal of Physics*, n. 60, 1992
- Brooks, L. W. Simuts, Z., & O'Neil, Jr. (1985). The role of individual differences. In learning strategies research. In R. Dillon (Ed.), *Individual differences in cognition* (Vol.2). New York: Academic Press.
- Brown, A. L. (1997). Transforming school into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-413.
- Bruner, J. (1963). *The process of Education*. New York: Vintage Books.
- Bruner, J. (1973). *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: learning to use language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition* (pp. 21-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bzuneck, J. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*, (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Cabani, M. L. P. (2001), El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios, (Comp.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, (pp.285-307). Madrid: Alianza Editorial.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- Carvalho, M. I. F. (2002). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: percursos, (co) incidências e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Castro, M. A. S. N.(2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais*. Braga: Universidade do Minho.

- Clark, R.E. (1990, Abril). *A cognitive theory of instructional method*. Trabalho apresentado no 1990 American Educational Research Association Annual Meeting, Boston, MA, EUA.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, pp. 119-138.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Corno, L. (1995). Comments on Winne: Analytic and systematic research are both needed. *Educational Psychologist*, 30(4), 201-206.
- Dall’Alba, G. (1992). *Teaching for change conceptions in higher education*. Occasional Paper 92.5. Melbourne: Educational Research and Development Unit, Royal Melbourne Institute of Technology.
- Dembo, M. (2000). *Motivation and learning strategies for college success*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Detry, B. & Simas, F. (2001). *Educação, Cognição e Desenvolvimento*. Lisboa: Edinova.
- Duarte, A.(2004). Auto-regulação e abordagem à aprendizagem. In A. Silva, A. Duarte, I. Sá & A. Simão, *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 42-53). Porto: Porto editora.
- Dyne, A., Taylor, P. & Boulton-Lewis, G. (1994). Information processing and the learning context: an analysis from recent perspectives in cognitive psychology. *British Journal of Educational Psychology*. 64, 359-372.
- Elkind, D. (1982). *Crianças e Adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Entwistle, N. (1979). Stages, Levels, Styles or Strategies: Dilemmas in the description of Thinking. *Educational Review*, 31, 123-132.
- Entwistle, N. (1990a). Student Learning and Classroom Environment. In N. Jones & N. Frederickson (Eds.), *Refocusing Educational Psychology* (pp. 8-30). London: Falmer Press.
- Estrela, A. (1994). *Problemática Geral da Observação*. In *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.

- Faria, L., & Simões, L. (2002). Auto-eficácia em contexto educativo. *Psychologica*, 31, 177-196.
- Ferreira, C. A. M. A Relação entre o Brincar, a Consciência e o Desenvolvimento, sob uma Ótica Vygotskyana. *Revista Electrónica Informação e Cognição*, v.5, n.1, p.137-180, 2006. ISSN:1807-8281
- Figueira, A. P.C. (1994). *Em torno do rendimento escolar*. Dissertação de mestrado em Psicologia, especialização em pedagogia pedagógica, não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, L. (2008). *Concepções de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Freire, L. Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição 2009*; Vol 14 (2): 276-286. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Gabbiani, B. & Peluso, L. (1993). *Lenguaje, pensamiento y educación: matrices sociales y desarrollo de las habilidades lingüístico-cognitivas*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo. Uruguay: Editorial Amauta.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giorgi, A. A Phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology* n. 25, 2, 1994, pp. 190-220.
- Grácio, M. L.F. (2002). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino - do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior, uma perspectiva fenomenográfica*. Tese de doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Grácio, M. L. & Rosário, P. (2004). *Olhares dos estudantes sobre o que torna difícil o aprender*. Em X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Grácio, M. L.F., Chaleta, M. E.R. & Rosário, P. (2007). Conceptualizações sobre o Aprender ao longo da Escolaridade. *Interações*, nº 6, 197-214.

- Hasselgren, B. & Beach, D. (1997) "Phenomenography - a good for nothing brother of phenomenology? Outline of an analysis" *Higher Education Research and Development*, 16 (2), 191-202.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on students: A meta analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99-136.
- Levin, J. R. & Pressley, M. (1985). Mnemonic vocabulary instruction: What's fact, what's fiction. . In R. F. Dillon (Ed.), *Individual differences in cognition* (Vol.2). New York: Academic Press.
- Lopes da Silva, A., Sá, I., Duarte, A., e Veiga Simão, A. M.(2004). *A aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto Editora.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações* (3ª ed.): Coimbra: Almedina.
- Lourenço, O. (2005). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - A research approach to investigating different understanding of reality. *Journal of Thought*, 21, (3), 28-49.
- Marton, F. (1983). Beyond Individual Differences. *Educational Psychology*, vol. 3, nº 3 e 4, 289-303.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21 (3): 28-49. Reprinted (1988). In R.R. Sherman & W. B. Webb (Eds.) *Qualitative Research in Education: Focus and methods* (pp. 141-161). London: Falmer Press
- Marton, F. (1988a). *Describing and improving learning*. In R.E. Schmek (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 53-82). New York: Plenum Press.
- Marton, F. (1988b). Phenomenography: Exploring different concepts of reality. In D. M. Fetterman (Ed), *Qualitative approaches to evaluation in education: The silence revolution*. (pp. 176-205). New York: Plenum.
- Marton, F., & Booth, S. (1997): *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Associates.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 277-300.

- Marton, F. & Fai, P. M.(1999).Two Faces of Variation. Paper presented at 8th *European Conference for Learning and Instruction* August 24–28. Goteborg, Sweden.
- Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning I: Outcome and processes. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II – Outcome as a function of the learner’s conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F., & Säljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp.36-70). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F., & Säljö, R. (1997). *Approaches to learning*. In F. Marton, D. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education* (2nd edition) (pp. 40-85). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: a phenomenological view. In B. J. Zimmerman, & D. H. Shunk (Eds.). *Self-regulated learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice* (pp. 51-82). New York: Springer- Verlag.
- Mendes, M. T. (2004). Sentir e construir o aprender: estudo exploratório sobre as concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade. Tese de Mestrado: Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Minguet, P. A.(1998). *A Construção do Conhecimento na Educação*. Porto Alegre: ArtMed.
- Miras, M., & Solé, I. (1996). A evolução da aprendizagem e a evolução no processo de ensino e aprendizagem. In Coll, C., J. Palacios, & Marchesi, A. (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação -Psicologia da educação* (pp. 375-385). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Miranda, G. L.& Bahia, S.(2005). *Psicologia da Educação*. Lisboa: Relógio D’Água.

- Monerao, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. L. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Colección El Lápiz, Grão Editorial.
- Newman, R. S. (1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 283-301). Hillsdale: Erlbaum.
- Nunes, J. (1999) – Portfolio: uma nova forma de encarar a avaliação? *Revista Noesis*. N.º 52.
- Paiva, M. O. A. (2007). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário*. Tese de doutoramento em Educação. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Patrício, M.(1996). *A Escola Cultural, Horizonte decisivo da reforma educativa*. 3ª Edição. Lisboa: Texto editora LDA.
- Piaget, J. (1984). *Psicologia e Epistemologia*. Lisboa: publicações D. Quixote.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M.Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Postic, M. (1990) *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra editora 2ª edição.
- Pressley, M. & Levin, J. R. (1983.). *Cognitive strategy research: psychological foundations*. New York: Springer-Verlag,
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2000). *Understanding learning and teaching: The experience in Higher Education*. Birmingham: SRHE and Open University.
- Pozo, J. I. (1996). Estratégias de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*, (Vol. 2), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Puglisi, M. L.& Franco, B.(2005). *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro.
- Purdie, N. & Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategy for selfregulated learning. *American Educational Research Journal*, 33, 845-871.
- Purdie, N, Hattie, JA, & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88, 87-100

- Rego, T. C. (2002). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Ribeiro, C. (2001). Estratégias de estudo e aprendizagem: um contributo para a sua compreensão. *Máthesis*, 2001, 10, 235-257.
- Ribeiro, C. (2002). Aprender a aprender: Algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo. *Máthesis*, 2002, 11, 273-286.
- Rosário, P. S. L. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário*. Tese (Doutorado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Rosário, P. S. L. (2001^a). Área curricular de “Estudo Acompanhado”. Contributos para a discussão de uma metodologia. *Revista Portuguesa de Educação*. 14 (2), 63-93.
- Rosário, P. S. L. (2001^b). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5(1), 87-102.
- Rosário, P. S. L. (2002). Estórias sobre o Estudar, Histórias para Estudar: Narrativas Auto-Regulatórias na Sala de Aula. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. S. L. (2004). *Estudar o estudar: as (des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. S. L. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In Taveira (Coord.). *Temas de Psicologia Escolar. Contributos de um projecto científico-pedagógico* (pp.23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P. & Almeida, L. (2005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In G.Miranda & S.Bahia (Org.), *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento Aprendizagem e Ensino* (pp.141-158). Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Rosário, P., Mendes, M. T., Grácio, M.L., Chaleta, E., Núñez, J. C., González-Pienda, J. & Hernandez-Pina, F. Discursos de pais e alunos sobre o aprender: um estudo no 5º ano de escolaridade. Dossiê educação. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 463-471, set./dez. 2006.
- Rosário, P. S. L. Mourão, R., Salgado, A., Rodrigues, A., Silva, C., Marques, C., Amorim, L., Machado, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J. & Pina, F. H. (2006). Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia Educação e Cultura*, 2006, vol. X, nº 1, pp. 77-88

- Sacramento, I. (2008). Estratégias de aprendizagem. *Educação*. 4-08-08 <http://www.webartigos.com/www.webartigos.com/articles/7649/1/estrategias-De-aprendizagem/pagina1.html> - 35k - retirado 30-08-08, 15.45h
- Säljö, R. (1975). *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Säljö, R. (1979a). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-453.
- Säljö, R. (1979b) Learning in the learner's perspective II - differences in awareness, *Reports from the Institute of Education*. No. 77. Gothenburg: University of Gothenburg, Department of Education.
- Säljö, R. (1981). *Learning Approach and Outcome. Some Empirical Observations. Instructional Science* 10 (1981), 47-65.
- Säljö, R. (1982). Learning and understanding: A study of differences in constructing meaning from a text. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Säljö, R.. (1986) The man-made world of learning: Remarks on the potential value of a descriptive tradition in pedagogic research, in: P.D. Ashworth, A. Giorgi. and A.J.J. de Koning (Eds., 1986) *Qualitative research in psychology* (Pittsburgh, Duquesne University Press).
- Säljö, R. (1988). Learning in Educational Settings : methods of inquiry. In P. Ramsden (Ed.). *Improving Learning: news perspectives* (pp. 32-48). New York: Kogan Page.
- Santos, L. (2000). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário (tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F.Araújo (Coord.), *Avaliação das aprendizagens* (pp. 75-84). Lisboa: DEB, ME.
- Schmeck, Ribich, & Ramanaiah, (1977). Development of a self-report Inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 413-431.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman e D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 83-110). New York: Springer Verlag.

- Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-regulated Learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical Perspectives* (2ª ed.) (pp. 125-151).
- Schunk, D. H., & Zimmerman, G. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B.J.(1996).Modelling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 154-180). New York: Cambridge University Press.
- Silva, R. (2005). *Trabalhos de casa, crenças e verdades*. Tese de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. L., Duarte, A. M., Sá, I. & Simão, A. M. V. (2004). Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante, perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, cap. I. pp. 17-39.
- Silva, A.L. & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. L., & Sá, I. (2003). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Simão, A. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem Implicações em contexto escolar. In A. Silva, A. Duarte, I. Sá & Simão, *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 78-105). Porto: Porto Editora.
- Snowman, J. (1986). Learning tactics and strategies. In G. Phye, e T. André, *Cognitive classroom learning : understanding, thinking and problem solving*. New York: Academic Press.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Strecht, P. (2005). *Vontade de Ser, Textos sobre Adolescência*. Lisboa: Editora Assírio & Alvim.
- Tavares, J.; Brzezinsky, I.; Pereira, A.; Cabral, A. P.; Fernandes, C.; Huet & Silva, I.; Bessa, Oliveira, J. & Carvalho, R. (2004). Docência e aprendizagem no ensino superior. *Investigar em Educação*, 3, pp. 15-53.
- Triviños, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa na educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (1988) *A Formação Social Da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998) *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Webb, N. M. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en pequeños grupos. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 159-183.
- Weinstein, C. Schultz, A. & Palmer, D. (1987). *Learning and study strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater, Flor: H & H Publications.
- Zimmerman, B. J. (1989). 'Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman B.J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective, *Educational Psychology. Review*, n. 2, pp. 329-339.
- Zimmerman, B.J. (1994), "Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education", in Schunk, D.H., Zimmerman, B.J. (Eds), *Self-regulated Learning and Performance*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An Analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), *Self-Regulated Learning. From teaching to self-reflective practice* (pp1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2000). 'Self-efficacy: An essential motive to learn.' *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Na Overview and Analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Edt.s). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming Sel-regulated: An overview. *Theory into Practice*.41. 64-72.

- Zimmerman, B.J., & Kitsants, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring . *Journal of Applied Sport Psychology* , 8, 69-84.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 660-668.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 73, 614-628.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons (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.

Anexo 1

Guião de entrevista

Quadro 1. Guião de entrevista: Temas, questões e objectivos.

<u>TEMAS</u>	QUESTÕES	OBJECTIVOS
I- Concepção de ajuda	1- O que é para ti ser ajudado a aprender na escola?	♦ Conhecer a concepção de ajuda/apoio do aluno
II- Aspectos vivenciais de procura de ajuda A) Contexto escolar B) Contexto das aprendizagens académicas	2-Quais foram as diferentes situações, na escola, em que mais necessitaste de ajuda? 2.1. Quem procuraste para te ajudar? 2.1.1. Porquê? 3- Quando tens alguma dificuldade em aprender o que fazes? 3.1- Procuras resolver sozinho(a) a dificuldade? 3.2- Costumas pedir ajuda a alguém? 3.2.1- A quem? 3.3- Porque procuras ajuda junto dessa (s) pessoa (s)?	♦ Conhecer situações em que o aluno necessita de ajuda na escola ♦ Identificar junto de quem procura ajuda no contexto escolar ♦ Identificar como age e que estratégias usa o aluno perante dificuldades em aprender.
III Avaliação das estratégias de apoio e de ajuda académica.	4- Consegues com facilidade procurar ajuda para aprender ou isso é para ti é difícil e complicado? 5- Tu achas que o que fazes quando precisas de ajuda ou de apoio para aprender resulta? 5.1- Porquê? 6- Como é que tu achas que poderias ser melhor ajudado quando experimentas dificuldades em aprender? 6.1- Por quem?	♦ Conhecer facilidade/dificuldade do pedido de ajuda pelo aluno ♦ Identificar a avaliação que o aluno faz da eficácia da sua própria acção ♦ Identificar acções dos outros que o aluno considera importantes para aprender

Anexo 2

Ofício para permissão do estudo na escola

ESCOLA SECUNDÁRIA CONDE DE MONSARAZ

*Exmo. Senhor Presidente do Conselho Executivo
da Escola Secundária Conde de Monsaraz*

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - A Criança Em Diferentes Contextos Educativos - pretendo desenvolver investigação no sentido de concretizar o projecto aprovado pela Universidade de Évora e pelo Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

Proponho-me estudar as “Estratégias de procura de apoio e ajuda académica em alunos de 9º ano”. Para a consecução desta investigação há que realizar entrevistas, gravadas, aos alunos das turmas: A e B do 9º ano de escolaridade.

Assim, venho solicitar a V. Exa. se digne conceder permissão para a realização do estudo e para que me sejam disponibilizados os recursos necessários para a concretização do mesmo.

Serão observados os princípios e procedimentos éticos de privacidade e confidencialidade dos dados bem como a não interferência nas rotinas da escola.

Darei conhecimento aos directores das turmas citadas sobre a investigação a realizar.

Com os meus melhores cumprimentos

A professora

(Lizeta Martins Béco)

Anexo 3

Ofício para autorização das entrevistas aos alunos e de espaços

ESCOLA SECUNDÁRIA CONDE DE MONSARAZ

*Exmo. Senhor Presidente do Conselho Executivo
da Escola Secundária Conde de Monsaraz*

No presente ano lectivo, no âmbito minha dissertação de mestrado em Ciências da Educação - A Criança Em Diferentes Contextos Educativos, pretendo desenvolver, investigação no sentido de concretizar o estudo empírico. Para tal proponho-me estudar as “Estratégias de procura de apoio e ajuda académica em alunos de 9º ano”.

Para a consecução desta investigação há que realizar entrevistas, gravadas, a alunos do ano de escolaridade referenciado, para o que solicitarei autorização junto dos encarregados de educação bem como informarei o director de turma dos alunos a entrevistar.

Assim, venho solicitar a V. Exa. se digne conceder permissão para que me sejam disponibilizados todos os recursos necessários para esta investigação.

Com os meus melhores cumprimentos

A professora

(Lizeta Martins Béco)

Anexo 4

Carta aos encarregados de educação dos alunos

ESCOLA SECUNDÁRIA CONDE DE MONSARAZ

Exmo. Senhor Encarregado de Educação

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - A Criança Em Diferentes Contextos Educativos - pretendo desenvolver investigação no sentido de concretizar o projecto aprovado pela Universidade de Évora e pelo Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

Proponho-me estudar as “Estratégias de procura de apoio e ajuda académica em alunos de 9º ano”. Para a consecução desta investigação há que realizar entrevistas, gravadas, aos alunos das turmas: A e B do 9º ano de escolaridade.

O estudo está autorizado pelo Presidente do Conselho Executivo da Escola e os directores de turma foram informados. Serão observados os princípios e procedimentos éticos de privacidade e confidencialidade dos dados.

Assim, venho solicitar a V. Exa. se digne conceder permissão para que o vosso educando participe neste estudo.

Reguengos de Monsaraz, 27 de Novembro de 2008

Com os meus melhores cumprimentos

A professora

(Lizeta Martins Béco)

(A devolver até 10 de Dezembro)

Eu, Encarregado de Educação do aluno(a) _____

Da turma: ___do___ ano, _____ (autorizo ou não autorizo) o meu Educando a participar no estudo “Estratégias de procura de apoio e ajuda académica em alunos de 9º ano”

Assinatura do Encarregado de Educação



