



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

Auto-regulação e Dificuldades de Aprendizagem:
Um estudo com alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico

Ana Luísa de Almeida Martins Varela

Orientador:
Profª Doutora Maria Elisa Chaleta

2012

Auto-regulação e Dificuldades de Aprendizagem: Um estudo com alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico

Resumo

Com esta dissertação pretende-se analisar a relação entre a auto-regulação da aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, bem como refletir em que medida os resultados diferem em função do sexo, idade, ano de escolaridade, número de retenções escolares dos alunos e das profissões e habilitações académicas dos pais dos alunos participantes.

A revisão da literatura incidiu nos referenciais teóricos subjacentes aos processos auto-regulatórios e às dificuldades de aprendizagem.

A amostra contemplou 98 alunos de ambos os sexos a frequentar o 2º, 4º e 6º anos de escolaridade, do Agrupamento Vertical de Escolas de Avis no ano letivo 2010/2011. Os instrumentos utilizados foram a FDPE (ficha de dados pessoais e escolares); e o IPAAr (Inventário de Processos de Auto-regulação da Aprendizagem – revisto).

Os resultados evidenciados correspondem à expectativa de existência de uma relação significativa entre a auto-regulação e as dificuldades de aprendizagem bem como a existência de diversas associações e relações estatisticamente significativas entre as variáveis analisadas.

**Self-regulation and Learning Disabilities:
A study with students of 1st and 2nd levels of elementary education**

Abstract

This dissertation intended to examine the relationship between self-regulated learning and learning disabilities in students of 1st and 2nd levels of elementary education, as well as reflecting the extent to which the results differ by gender, age, grade, number of school years failed and parent's school qualifications and professions.

The literature review focused on the theoretical framework behind the self-regulatory processes and learning disabilities.

The sample included 98 students of both sexes attending the 2nd, 4th and 6th grades from schools of Avis in the academic year 2010/2011. The instruments used were FDPE (Sociodemographic data file) and IPAAR (Self-regulated learning processes questionnaire - Revised).

The results correspond to the expectation of the existence of a significant association between self-regulation and learning disabilities as well as the existence of several associations and statistically significant relationships between variables.

Índice:

Introdução	1
Parte I	
Enquadramento Teórico	
Capítulo I	
1. Auto-regulação da Aprendizagem	3
1.1. Definição de Aprendizagem auto-regulada	3
1.2. Modelo das 3 fases da aprendizagem auto-regulada	5
1.3. Modelo PLEA dos processos auto-regulatórios	10
1.4. A auto-regulação da aprendizagem no contexto educativo..	12
1.5. Estratégias de aprendizagem	17
Capítulo II	
1. Dificuldades de Aprendizagem	21
1.1. Conceções de Dificuldades de Aprendizagem	21
1.2. As Dificuldades de Aprendizagem e a Auto-regulação	27
Parte II	
Estudo Empírico	
Capítulo I	
1. Metodologia	31
1.1. Objetivos	31
1.2. Amostra	32
1.3. Instrumentos	39
1.4. Procedimentos	40
Capítulo II	
1. Análise das qualidades psicométricas do Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem – revisto (IPAAr)	42
2. Apresentação e discussão dos resultados	46
Conclusão	54
Referências Bibliográficas	59
Anexos	65

Índice de quadros

Quadro 1. Distribuição dos alunos em função das escolas e ano de escolaridade	32
Quadro 2. Distribuição dos alunos em função da idade e sexo	33
Quadro 3. Distribuição do número de alunos por grupos etários de acordo com o ano de escolaridade frequentado	34
Quadro 4. Distribuição do número de retenções dos participantes	35
Quadro 5. Distribuição dos alunos de acordo com as dificuldades de aprendizagem	36
Quadro 6. Distribuição das profissões dos pais e das mães dos participantes ..	37
Quadro 7. Distribuição das habilitações literárias dos pais e das mães dos participantes	38
Quadro 8. Distribuição dos itens do IPAAR	44
Quadro 9. Análise fatorial dos resultados da amostra (n=98)	45
Quadro 10. Associação entre a auto-regulação e as dificuldades de aprendizagem	46
Quadro 11. Associação entre a auto-regulação e a idade dos alunos	47
Quadro 12. Associação entre a auto-regulação e o sexo dos alunos	48
Quadro 13. Associação entre a auto-regulação e o ano de escolaridade frequentado pelos alunos	49
Quadro 14. Associação entre a auto-regulação e o número de retenções dos alunos	50

Índice de figuras

Figura 1. Fases do ciclo da aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 2000).	6
Figura 2. Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada (Rosário, 2002, 2004)	11

Índice dos anexos

Ficha de dados pessoais e escolares	66
Inventário de processos de auto-regulação da aprendizagem – revisto (IPAAr)	67

Introdução

A elaboração deste estudo prende-se com o facto de nos últimos anos se ter vindo a verificar um crescente interesse relativamente ao sucesso educativo dos alunos e portanto, dedicada uma especial atenção às dificuldades de aprendizagem nas escolas. Os serviços especializados deparam-se com um maior número cada vez maior de crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem em relação às quais se detetam também fracas competências para estudar e aprender, sendo cada vez mais pertinente o aprofundamento dedicado à questão do sucesso académico dos alunos e consequentemente aos aspetos que diretamente ou indiretamente influenciam o seu rendimento académico.

Neste estudo pretende-se analisar a relação entre a auto-regulação da aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, bem como em que medida os resultados encontrados diferem em função do sexo, da idade, do ano de escolaridade, do número de retenções escolares e das profissões e habilitações académicas dos pais. Não se pretende, portanto, atingir qualquer tipo de generalização, mas refletir sobre as problemáticas subjacentes a muitas das dificuldades de aprendizagem.

Este estudo poderá revelar-se importante tanto em termos pessoais como profissionais em virtude de contribuir, essencialmente, para o desenvolvimento profissional na área da educação especial, onde as dificuldades de aprendizagem são uma problemática frequente e de difícil resolução. Será de realçar o interesse crescente pela área da auto-regulação, em especial em Portugal onde se tem vindo a dar os primeiros passos.

De modo a aprofundar os aspetos centrais deste estudo, na primeira parte deste estudo são abordados de forma independente as variáveis Auto-regulação da aprendizagem e Dificuldades de aprendizagem.

Na segunda parte é apresentado um estudo empírico com alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico sobre auto-regulação e dificuldades de aprendizagem. Considerando aspetos como a idade, o sexo, o ano de escolaridade, o número de retenções, e as profissões e habilitações literárias dos pais dos alunos.

Parte I
Enquadramento Teórico

Capítulo I

1. Auto-regulação da aprendizagem

Nos últimos 30 anos os investigadores têm realizado estudos centrados na auto-regulação da aprendizagem por o considerarem um conceito importante no desenvolvimento dos alunos. Para Zimmerman (2000), considerado como um importante investigador nas questões da auto-regulação da aprendizagem, a maior qualidade dos humanos é provavelmente, a capacidade para autorregular.

Foi Albert Bandura nos anos sessenta que abriu caminho a inúmeras investigações na área da auto-regulação da aprendizagem. Neste sentido, têm sido analisadas relações entre auto-regulação, motivação e aprendizagem, explorado o desenvolvimento de competências autorregulatórias dos alunos e comparações entre alunos em função da competência para autorregular a aprendizagem.

Segundo Silva, Duarte, Sá e Veiga Simão (2004), os estudos apontam para o facto de os alunos que recorrem aos processos de auto-regulação, são mentalmente mais dinâmicos durante a aprendizagem, com um maior controlo sobre os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais e concedem um significado pessoal ao acto de aprender.

Ultimamente, a investigação indica que o combate ao insucesso educativo passe pela implementação de estratégias metacognitivas, motivacionais e comportamentais de forma a que os alunos possam monitorizar a eficácia dos seus métodos de estudo ou estratégias de aprendizagem (Lourenço, 2007; Rosário et al, 2006; Veiga Simão, 2002)

1.1. Definição de aprendizagem autorregulada

As perspectivas *behavioristas*, consideraram ao longo de muitos anos os fatores externos como determinantes da aprendizagem. Contudo, tem-se verificado um impulso no estudo de variáveis afetivas e motivacionais como influentes nos processos de aprendizagem, tais como: o recurso a estratégias e planificação da aprendizagem, as percepções de competência e de capacidade e as crenças pessoais de causalidade (Couceiro, 1997).

Não sendo consensual entre os investigadores, a perspectiva cognitivista abriu um novo caminho na concepção dos processos de aprendizagem. Numa perspectiva sociocognitiva Rosário (2004), considera que “a auto-regulação da aprendizagem é entendida como um processo ativo em que os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamento com o intuito de os alcançar” (p.37). Por outras palavras, será um processo que o individuo passa de mero receptor passivo a participante ativo do processo de aprendizagem, depreendendo-se que a auto-regulação é um processo cíclico e complexo que depende em grande parte da posse de um sentido optimista de autoeficácia para aprender. Também para Silva, Duarte, Sá e Veiga Simão (2004), “a auto-regulação exige que o individuo tenha consciência dos objetivos a atingir, conheça as exigências da ação que quer realizar; discrimine e organize os seus recursos internos e externos para a concretização da ação; avalie o nível de realização atingido e altere os procedimentos utilizados se o resultado a que chegou não o satisfaça” (p.23).

A teoria sociocognitiva diferencia-se das outras abordagens à aprendizagem na forma como encara a auto-regulação. Ao contrário de outras abordagens em que a auto-regulação é vista como um estado interno, uma capacidade geneticamente transmitida ou um estado descoberto, nesta abordagem a auto-regulação é definida em termos de ação e de processos específicos adequados ao contexto, cuja presença e qualidade dependem dos motivos e das crenças pessoais do individuo. Para Bandura (1997) a crença mais central e dominante é a percepção de autoeficácia consistindo num mecanismo em que o individuo possui acerca das suas próprias capacidades para aprender ou executar comportamentos. O sistema de crenças de autoeficácia desempenha um papel importante na motivação humana, no bem-estar e nas realizações pessoais desempenhando o papel principal em estrutura causais, afetando o decurso da ação através do impacto nos determinantes cognitivos, motivacionais e afetivos (Bandura et al., 2001).

Schunk (1995, 2001) salienta ainda que as percepções de autoeficácia influenciam ações como a escolha de tarefas, a persistência, o esforço e a realização. Para Zimmerman (1989) a auto-regulação define-se de acordo com o grau de participação dos alunos de uma forma activa na sua aprendizagem, nos aspetos metacognitivos, motivacionais e comportamentais. Ao nível metacognitivo, distingue-se a planificação, definição de objetivos, organização, auto-monitorização e autoavaliação durante a aprendizagem; ao nível motivacional destacam-se como aspetos mais relevantes, a autoeficácia, o interesse pelas tarefas escolares, a

persistência durante o processo de aprendizagem, por fim no que se refere aos aspetos comportamentais evidenciam-se as estratégias de seleção, estruturação e criação de ambientes propícios à aprendizagem.

De um modo geral, existe entre os investigadores um consenso no que se refere aos processos em que decorre a aprendizagem autorregulada, ou seja, consideram que esta se desenrola através de diferentes fases e recorrendo a diferentes processos psicológicos.

A perspectiva sociocognitiva (Bandura 1977), considera que a aprendizagem autorregulada está dependente de 3 determinantes: o sujeito (self), o comportamento e o meio (contexto físico e experiência social).

Para Schunk (1989) e Zimmerman (1989a) o self é o fator determinante de maior peso na auto-regulação da aprendizagem, pois o estabelecimento de objetivos vai incrementar as reações cognitivas e emocionais face aos resultados escolares. Desta forma estabelece-se uma relação recíproca e cíclica entre a definição de objetivos e a percepção de autoeficácia.

Para outros autores (Sá, 2007) são as crenças de autoeficácia do sujeito e a sua percepção que influenciam os seus desempenhos escolares e permitem-lhes compreender o que fazer com os conhecimentos e competências que possuem

De acordo com Rosário (2002), o processo de autorregulação da aprendizagem envolve a coordenação dos determinantes pessoais, comportamentais e ambientais da auto-regulação, e no sentido de atingir um determinado resultado escolar, os alunos devem procurar recorrer a estratégias de aprendizagem.

1.2. Modelo das Três Fases da Aprendizagem Auto-regulada

A aprendizagem autorregulada é para Zimmerman (1998, 2000), um processo dinâmico e aberto que subentende uma atividade cíclica por parte dos alunos. Um dos modelos que enuncia o processo cíclico natural da aprendizagem autorregulada, no âmbito da perspectiva sociocognitiva é o Modelo das Três Fases proposto por Zimmerman.

Este processo da aprendizagem autorregulada ocorre em três fases: Prévia, Controlo Volitivo e Auto-reflexão.

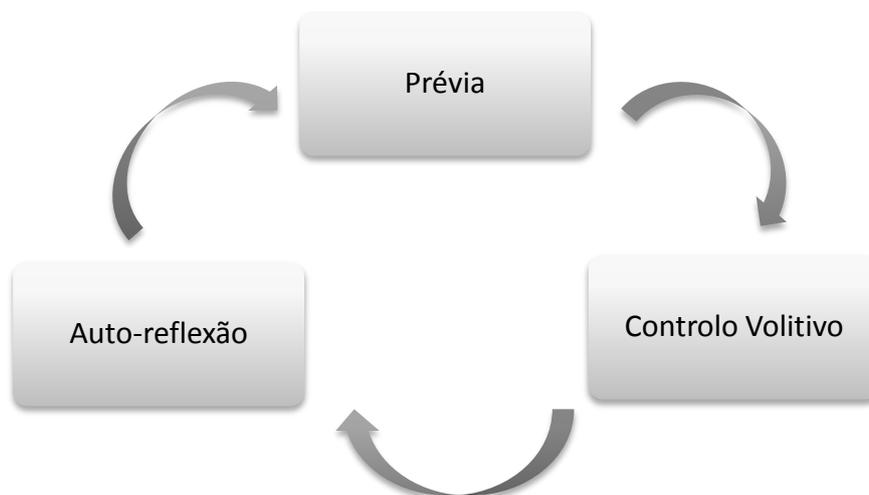


Figura 1 - Fases do ciclo da aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 2000)

Na fase prévia salientam-se duas categorias distintas: a análise da tarefa e as crenças motivacionais. A análise da tarefa é um processo que contempla a definição de objetivos, o planeamento estratégico relacionado com a seleção de estratégias de aprendizagem ou métodos necessários à obtenção dos objetivos estabelecidos (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992).

Nesta fase, os alunos têm de procurar redefinir objetivos adequando as estratégias em função dos desafios académicos com que se vão deparando. Estas duas estratégias – estabelecimento de objetivos e planeamento estratégico – determinam uma relação de interdependência com crenças motivacionais (Castro, 2007). Em relação às crenças motivacionais, diversos estudos têm demonstrado que o grau de envolvimento do aluno numa tarefa está dependente das suas crenças pessoais para a executar com sucesso (expectativas, autoeficácia, resultados positivos ou negativos), conduzindo-o a três opções: investir na tarefa assegurando o esforço para atingir o êxito; considerar o êxito como resultante apenas do melhor que conseguiu com as suas capacidades; ou evitar a tarefa considerando-a fácil de atingir sem muito esforço. Destaca-se ainda como variáveis influentes no grau de empenhamento da tarefa, a importância e o valor que o aluno atribui à situação de

aprendizagem (Silva et al. 2004). Zimmerman (2000) destaca nas crenças motivacionais, a percepção de autoeficácia, as expectativas de realização, o interesse intrínseco ou o valor da tarefa para os sujeitos e a orientação para objetivos. Para este autor as crenças motivacionais são fundamentais no processo de auto-regulação, na medida em que as competências auto-regulatórias só são colocadas em prática se os alunos estiverem motivados para as usar.

Em relação à autoeficácia, Bandura (1986, cit. Castro, 2007) refere que as crenças que uma pessoa tem acerca das suas capacidades para aprender ou ter um bom desempenho é encarada no âmbito das crenças pessoais como uma das variáveis mais significantes da fase prévia, verificando-se que condiciona o investimento e desempenho dos alunos. Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992) referem que as crenças de autoeficácia permitem aos alunos manter expectativas altas em relação às realizações posteriores, de forma que uma maior percepção de autoeficácia conduz a uma definição de objetivos mais ambiciosos e a uma escolha adequada de estratégias de aprendizagem .

Nesta fase os objetivos definidos pelos alunos devem ser realistas e atingíveis e estabelecidos a curto prazo, de forma a que os alunos consigam monitorizar o progresso e decidir como realizar as tarefas com eficácia. Ao atingirem os objetivos sentimento de autoeficácia melhora e os alunos tornam-se mais conscientes do seu progresso. Pelo contrário objetivos irrealistas (demasiado fáceis ou difíceis) não favorecem a percepção de autoeficácia e nem informam acerca das verdadeiras capacidades do aluno (Schunk, 1990). Relativamente à variável orientação por objetivos, Castro (2007) refere que alunos com objetivos orientados para a evolução da aprendizagem são normalmente mais eficazes na sua aprendizagem do que os que apresentam objetivos centrados na competição pela obtenção de resultados escolares.

Na segunda fase denominada por Zimmerman (2000) de Controlo volitivo, os alunos colocam em execução os processos de auto-controlo e auto-monitorização para concretizar o plano previamente traçado.

O autocontrolo é o processo que contempla as auto-instruções, as imagens mentais, a focalização da atenção, as estratégias utilizadas na realização das tarefas. As autoinstruções incidem nas descrições sobre os passos a seguir na realização de uma tarefa; as imagens mentais, também conhecidas por *imagery*, consistem na abstração mental de um determinado elemento ou situação; a focalização da atenção implica a concentração na tarefa e eliminação dos elementos distratores que competem com a tarefa a realizar; as estratégias de aprendizagem fomentam a aprendizagem e o desempenho através da decomposição de uma tarefa em partes essenciais, reestruturando-as num todo coeso (Lourenço, 2007). As

estratégias de aprendizagem são significativamente importantes para o sucesso escolar, salientando-se as estratégias de estudo: fazer apontamentos, preparação para testes, ler para compreender; e as estratégias de realização: técnicas de escrita, elocução, resolução de problemas (Castro, 2007).

O processo de auto-monitorização da fase do controlo volitivo é tido como fundamental para os processos autorregulatórios, uma vez que dá a conhecer aos alunos os seus progressos e retrocessos face a um determinado critério de referência. (Lopes da Silva, 2003; Winnie, 1995). A ausência do controlo da atenção não permite o recurso ao processo de auto-monitorização igualmente importante nesta fase da auto-regulação. Este processo é considerado como a atenção deliberada sobre os aspetos internos (pensamentos, estratégias, sentimentos) e sobre os aspetos externos (reações dos outros, obstáculos, impedimentos) que ocorrem durante a realização das ações previamente delineadas (Trindade, 2010). Sendo assim, o foco da atenção do sujeito e o valor atribuído a determinados aspetos da ação dependem destes fatores (Silva et al., 2004).

Diversos autores consideram que existe uma correlação positiva entre o desenvolvimento das competências escolares e a redução da consciência da auto-monitorização, como resultado da automatização de rotinas na resolução de problemas e no aumento do auto-conhecimento que os alunos formam acerca das suas competências e comportamento (Castro, 2007; Lourenço, 2007).

De acordo com Silva e colaboradores (2004) os sujeitos recorrem a estratégias de controlo volitivo quando pretendem usar as suas capacidades pessoais os recursos disponíveis no meio para atingir os objetivos delineados na fase prévia. O controlo da atenção, o controlo emocional e o controlo do ambiente de aprendizagem são exemplos de estratégias a que os sujeitos podem recorrer. O aumento da dificuldade de aprendizagem corresponde a um aumento do recurso às estratégias de controlo volitivo (Castro, 2007).

No modelo concebido por Zimmerman (1998, 2000), sobressaem três configurações de auto-monitorização: i) a monitorização associada à autoavaliação; ii) a monitorização associada à implementação de estratégias; iii) a monitorização associada aos esforços para adequar estratégias a partir de resultados obtidos. Estas configurações estão ciclicamente interdependentes, isto é, o estabelecimento de objetivos e o planeamento estratégico dependem das autoavaliações prévias que por sua vez influenciam a auto-monitorização posterior numa cadeia de ciclos adaptativos a contextos específicos.

De acordo com Zimmerman (2000), a última fase do processo de auto-regulação é a fase da Auto-reflexão, distinguindo-se dois processos de auto-avaliação – o auto-julgamento e a auto-reação.

O autojulgamento refere-se à autoavaliação sobre as realizações próprias e atribuição de um significado causal aos resultados conseguidos. Estas auto-avaliações permitem o auto-julgamento por parte do aluno, constituindo um fator importante para a auto-reflexão do sujeito perante sucessos ou fracassos, permitindo mobilizar os esforços para manter o percurso e as estratégias previamente estabelecidas. (Castro, 2007; Silva et al, 2004).

A autoavaliação dos resultados conseguidos e da eficácia percebida é conhecida como o processo de auto-reação envolvendo a comparação da informação auto-monitorizada com um padrão imposto ou auto-imposto que serve de critério de avaliação à atividade desenvolvida (Silva et al, 2004; Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda & Rúbio, 2004;).

A literatura refere que as atribuições dos sucessos e insucessos à utilização de estratégias de auto-regulação estão associadas a auto-reações positivas, enquanto, as atribuições dos resultados escolares à capacidade cognitiva relacionam-se com auto-reações negativas. Desta forma, alunos autorreguladores eficazes da sua aprendizagem, atribuem tendencialmente os seus fracassos escolares a uma aplicação inadequada das estratégias de aprendizagem e não à sua competência. (Lourenço, 2007). A autoavaliação e os autojulgamentos estão relacionados com duas configurações da auto-reação: a auto-satisfação e as inferências adaptativas. A auto-satisfação diz respeito aos sentimentos de satisfação ou insatisfação pessoais e ao afecto subjacente. Decorre da importância da atividade reforçando as crenças de autoeficácia, a orientação para objetivos de aprendizagem e a motivação intrínseca (Schunk, 1996). São consideradas inferências adaptativas ou defensivas as deduções que o aluno obtém do seu comportamento, permitindo-lhe refletir acerca da necessidade de realizar ou não alterações no processo auto-regulatório quando se encontra perante novas tarefas de aprendizagem. Inferências adaptativas lançam os alunos para novas formas mais ajustadas de auto-regulação, conduzindo-os a alterações nos seus objetivos escolares ou nas estratégias de aprendizagem (Pintrich & Schunk, 2002 cit. Lourenço, 2007); por outro lado, as inferências defensivas salvaguardam o aluno de futuras insatisfações mas numa fase posterior deterioram a adaptação de sucesso ao ambiente escolar conduzindo à inércia e ao baixo compromisso cognitivo (Rosário, 2005).

Tal como foi preconizado por Zimmerman (2000), a auto-reflexão conduz a uma nova fase de planificação, constituindo-se num processo cíclico em que os desempenhos anteriores

são ajustados às ações seguintes do aluno, permitindo-lhe uma reflexão que permitirá uma melhor gestão da aprendizagem mediante o recursos a novas estratégias e planificações mais adequadas às metas estabelecidas.

1.3. Modelo PLEA dos processos autorregulatórios da aprendizagem

No modelo apresentado por Rosário (2004), a auto-regulação focaliza-se numa aprendizagem em que é dado realce ao grau de comprometimento metacognitivo, comportamental e motivacional do aluno com as tarefas de aprendizagem. Neste modelo os alunos encontram-se capacitados para auto-regular distintas dimensões da aprendizagem (motivação para aprender, métodos e estratégias de aprendizagem e resultados), estando todo o processo auto-regulatório alicerçado na escolha e controlo.

O modelo denominado de PLEA – Planificação, Execução e Avaliação de tarefas (Rosário, 2004), foi baseado no modelo da aprendizagem autorregulada de Zimmerman (1998, 2000), apresenta uma dinâmica mais processual, mantém o carácter cíclico do modelo introduzindo no entanto a ideia de que o mesmo ciclo auto-regulatório se actualiza em cada fase do processo. Este modelo tem servido de moldura conceptual a vários projetos que se têm vindo a desenvolver no âmbito da promoção das competências auto-regulatórias da aprendizagem, nomeadamente, Rosário (2002a,b,c,d, 2003, 2004a,b); Rosário, Núñez e González-Pienda (2006); Rosário, Núñez e González-Pienda (2007).

Como se pode verificar na figura seguinte o modelo apresenta três fases: i) a Planificação; ii) a Execução; iii) a Avaliação das tarefas executadas, corroborando um movimento cíclico de relação entre as três fases. Ao mesmo tempo, o processo é posto em ação em cada uma das fases intensificando a coerência processual autorregulatória do modelo. Para Rosário (2004a) este duplo elo cíclico possibilita que cada uma das fases do processo seja analisada em consonância com a sua qualidade interactiva.

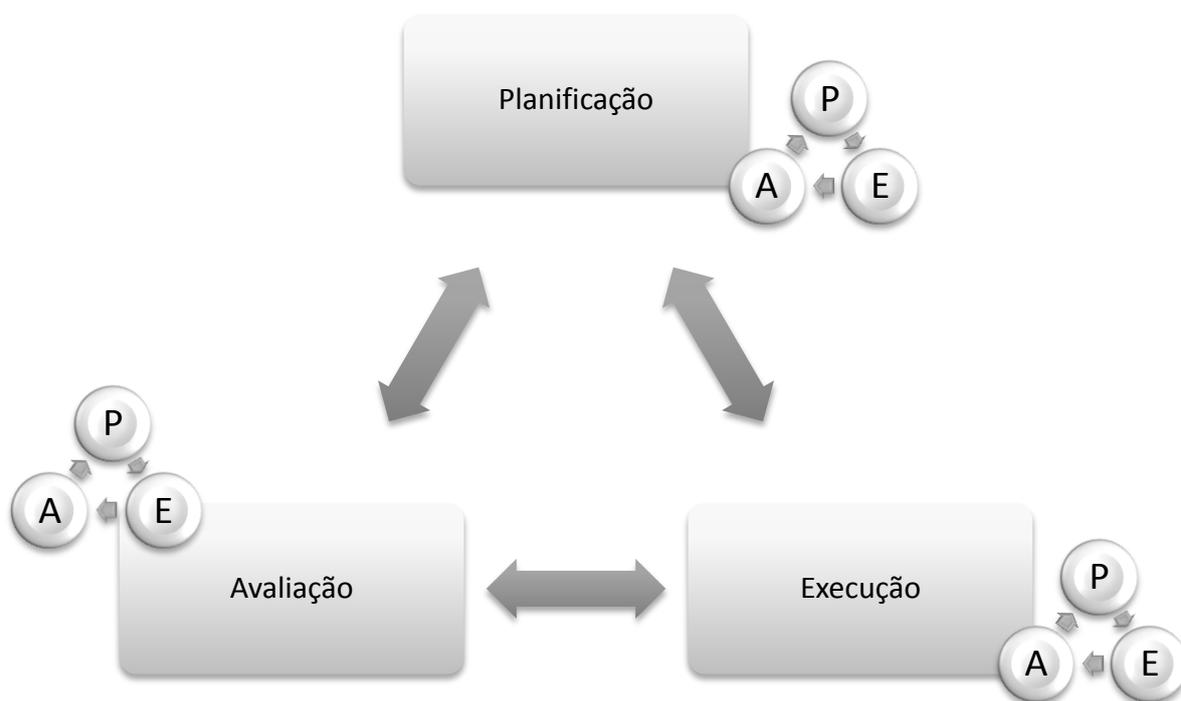


Figura 2 - Modelo PLEA da aprendizagem auto-regulada (Rosário, 2002, 2004a)

A fase da planificação surge quando os alunos verificam a especificidade da tarefa de aprendizagem com que são confrontados. Esta apreciação abrange a análise dos seus recursos pessoais e ambientais para desempenhar a tarefa, o estabelecimento de objetivos e a estruturação de um esquema consistente com o intuito de atingir os objetivos propostos.

A fase da execução da tarefa diz respeito à implementação das estratégias para atingir as metas delineadas, ou seja, ao serem confrontados com uma tarefa, os alunos procuram diversas estratégias e auto-monitorizam a sua eficácia tendo como intuito a consecução dos objetivos planeados.

Por fim, a fase de avaliação ocorre quando os alunos comparam o resultado da sua aprendizagem com os objetivos anteriormente traçados. O ponto essencial desta fase situa-se não apenas na identificação das dificuldades que o aluno encontrou, mas em descobrir novas estratégias mais adequadas e adaptadas de modo a alcançar o objetivos estabelecidos (Rosário, 2002, 2004a).

Este processo cíclico autorregulatório é operacionalizado em cada fase do modelo, ou seja, em cada uma das fases é realizada a planificação, execução e avaliação, permitindo obter resultados congruentes e adequados à promoção de uma aprendizagem autorregulada.

1.4. A Auto-regulação da aprendizagem no contexto educativo

No contexto educativo, as perceções dos alunos acerca das suas capacidades para aprender ou concretizar comportamentos escolares a um nível ambicionado num domínio específico, são mencionadas pela perspectiva sociocognitiva como a autoeficácia para a aprendizagem. Esta pode ser considerada como uma mediadora entre o pensamento e o comportamento académico do aluno e como uma variável fundamental no processo autorregulatório dos alunos (Schunk, 1996b).

Zimmerman (2000), considera a autoeficácia como “(...) as crenças pessoais acerca da capacidade para organizar e implementar as acções necessárias para conseguir uma determinada realização ou competência perante uma tarefa específica.” (p.14)

Para Bandura (1997), os pais e educadores em geral desempenham um papel relevante no incremento da perceções de autoeficácia devendo estimular os seus educandos com atividades cativantes e significativas proporcionando um feedback encorajador de modo a desenvolver sentimentos de autoconfiança e valor próprio.

Para alguns autores, a investigação sociológica demonstra que as taxas de insucesso são mais elevadas em alunos pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas, ficando desta forma, o insucesso escolar explicado pela presença ou ausência de “capital cultural” nas famílias de onde os alunos são oriundos. Já os estudos psicológicos salientam as capacidades, a motivação e os hábitos de estudo dos alunos. A investigação nos últimos anos refere-se essencialmente à importância das estratégias de aprendizagem no sucesso do desempenho escolar dos alunos (Almeida *et al*, 2005).

Para os psicólogos cognitivistas, a aquisição do conhecimento implica o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos. Para Boekaerts (1996, *cit.* Boruchovitch, 1999), trata-se da metacognição que envolve o pensar sobre as cognições e sobre o processo de aprendizagem, e a auto-regulação da aprendizagem.

Para Zimmerman (1989) as competências de auto-regulação através do seu carácter transversal capacitam as pessoas para melhorarem o seu desempenho. No campo escolar torna-se particularmente proficiente no sentido em que desenvolve competências de reconhecida pertinência: avaliação de questões colocadas, construção de opções alternativas, definição de objetivos próximos, criação de autoincentivos e gerir o stress.

O termo metacognição, atribuído a Flavell em 1971, foi definido como o pensamento sobre o seu próprio pensar. Lajoie (2008), salienta que Flavell descreveu a metacognição numa perspectiva de desenvolvimento na qual aprendemos a monitorizar o nosso pensamento, sabendo o que monitorizar, ajustando objetivos para adquirir conhecimentos e ativando estratégias para alcançar e avaliar progressos.

Outros autores defendem ainda um aspecto importante na metacognição: a motivação. Davis, Nunes e Nunes (2005), consideram que a metacognição é o aspecto central na implementação de uma cultura do pensamento. É por intermédio da metacognição que se constroem conhecimentos e habilidades que tenham maior probabilidade de sucesso, que se aprendem estratégias de resolução de problemas, que se adquire autonomia na gestão das tarefas e das aprendizagens e que se constrói um imagem produtiva obtendo dessa forma a motivação para aprender.

A auto-regulação distinguiu-se desta definição quando Baker e Marrom (*cit.* Lajoie, 2008) separaram o termo metacognição no conhecimento sobre a cognição (monitorização) e os mecanismos de auto-regulação para verificar o resultado, planear, monitorizar a eficácia, testar, rever, e avaliar estratégias.

Bandura *et al.* (2008) desenvolveram aspetos cognitivos da auto-regulação. Estes autores referem a importância de considerar a regulação comportamental e emocional, isto é, a importância do determinismo recíproco, na qual o funcionamento humano é baseado numa interação entre a pessoa, o comportamento, e a consciência de que a auto-regulação não pode ocorrer sem interação com o ambiente.

Corno e Mandinach (1983) descreveram uma teoria integrada da auto-regulação da aprendizagem que se dirige à interação de fatores cognitivos, motivacionais, e contextuais.

Tem sido de grande importância o papel atribuído à Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação. Esta tem o seu enfoque na promoção das mudanças nos processos internos dos estudantes. Nesta perspectiva existe como que um processador central capaz de planear a atividade intelectual e controlar a sua execução, desta forma níveis inferiores de concretização não são entendidos como incapacidades mas são decorrentes do

uso inapropriado dos mecanismos do processamento da informação (Mettrau e Mathias, 1998, *cit.* Boruchovitch, 1999).

As principais contribuições desta teoria têm a ver com o princípio de que qualquer aluno tem potencial para se tornar bem sucedido e autorregulado, daí a importância do ensino de estratégias de aprendizagem como um contributo para a melhoria do desempenho escolar. No entanto, mesmo ensinando a tirar notas, sublinhar pontos importantes, usar técnicas de memorização, fazer resumos, entre outras estratégias, apesar de revelarem que de um modo geral produzem resultados positivos, vários teóricos ressaltam que não é suficiente. É necessário que os alunos além de conhecerem as estratégias, as compreendam e saibam como e quando usá-las (Hattie, Biggs & Purdue, 1996, *cit.* Boruchovitch, 1999)

Na opinião de Rosário *et al.* (2006), todos os alunos são capazes de autorregular os seus processos de aprendizagem, embora nem todos o façam de forma intencional. Assim, os autores consideram que os processos de auto-regulação da aprendizagem podem ser estimulados de três formas: indiretamente, através da sua experiência; diretamente através de estratégias e procedimentos ensinados; e a partir de práticas educativas intencionais. Não existe propriamente uma receita para a auto-regulação da aprendizagem pois esta exige uma implicação dos alunos nesse mesmo processo. Pretende-se um equilíbrio entre a gestão dos recursos, do tempo, das relações com os pares com a gestão da motivação, das estratégias e dos afetos. A principal ideia a retirar, reside na adoção de respostas flexíveis aos obstáculos que se vão deparando aos alunos, sustentando percepções de eficácia face aos desvios ao previamente planeado, sem nunca perder de vista os objetivos delineados.

Blumenfeld, Puro e Mergendoller (citados por Rosário *et al.*, 2006), identificaram algumas práticas docentes favoráveis ao envolvimento dos alunos e à promoção da sua motivação para aprender: os conceitos deverão ser discutidos de forma clara, ilustrados e relacionados com conhecimentos prévios; deverão ser estabelecidas ligações entre os saberes adquiridos e a adquirir, estimulando a participação ativa dos alunos.

Os professores ao sugerirem estratégias estão dar suporte e modelação aos seus alunos, proporcionam-lhes oportunidades de escolha, ao mesmo tempo que promovem o trabalho em grupo e a procura de ajuda. Aos alunos que não alcançaram os objetivos previstos, deverão ser aproveitados os erros cometidos de forma a promover a qualidade da aprendizagem e oferecendo oportunidades de recuperação. Para os autores, todos estes aspetos promovem um envolvimento cognitivo e motivacional nas aprendizagens.

Ribeiro (2001), refere que alunos com bom desempenho escolar utilizam mais estratégias, são mais flexíveis e adaptativos na sua utilização, contribuindo para um melhor desenvolvimento do seu próprio sistema de processamento da informação. Pelo contrário, alunos com desempenhos inferiores são menos capazes de monitorizar e regular os processos estratégicos estando mais propensos a respostas emocionais que interferem na aprendizagem.

Schunk (citado por Rosário *et al.*, 2005), sugere que a modelação proporcionada ao aluno seja pelo professor ou pelos pares pode ser o caminho para a interiorização de práticas autorregulatórias determinantes num percurso de aprendizagem bem sucedido.

Apesar das investigações na área da auto-regulação da aprendizagem serem relativamente recentes os dados apontam essencialmente para duas fontes: a social e a das fontes diretas. Contudo, outras variáveis como as expectativas dos pais sobre o sucesso dos seus filhos devem ser tidas em conta (Rosário, 2001). Também para Zimmerman (2000a) para além da reconhecida importância atribuída aos fatores pessoais, também ao ambiente físico e social deverá ser dado um particular ênfase. É no ambiente social que se inserem a modelagem e instrução, as quais funcionam como um primeiro veículo através do qual os pais, professores, pares e comunidade em geral transmitem competências autorregulatórias como a persistência, o autoelogio e as auto-reações.

De acordo com a teoria sociocognitiva todas as pessoas tentam autorregular de alguma forma, o seu funcionamento no sentido de alcançarem os seus objetivos na vida pelo que não será correto falar em pessoas autorreguladas e pessoas não autorreguladas (Winnie, 1997), mas de auto-regulação eficaz ou não eficaz. De acordo com Zimmerman (1989) os alunos autorregulados são aqueles que participam ativamente em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais no próprio processo de aprendizagem. Assim, estes alunos planeiam, definem objetivos, organizam, automonitorizam e autoavaliam o seu processo de aprendizagem. Ao nível motivacional, os alunos consideram-se responsáveis pelos seus sucessos e fracassos, estão intrinsecamente interessados nas tarefas e têm um elevado sentido de eficácia, desenvolvendo o esforço e a persistência, ao nível comportamental, os alunos procuram ajuda, criam ambientes propícios à aprendizagem, ajustando-se (Veiga Simão, 2002).

Rosário (2004b) salienta como pilares do processo autorregulatório, a escolha e o controlo, considerando que os alunos só desenvolvem a sua auto-regulação se tiverem oportunidade de a demonstrar autonomamente nos diversos contextos sociais.

No âmbito escolar, surgiu em 1997 a possibilidade da criação de um espaço no currículo do ensino básico reservado ao estudo pessoal acompanhado (despacho nº184/97 de 30 de Julho – projeto de gestão flexível do currículo). Esta área curricular não disciplinar do estudo acompanhado apresenta um formato no tempo letivo, porém, desprovido de um enquadramento teórico e de uma formação conveniente dos docentes envolvidos (Rosário, 2001). Neste momento voltou a ser discutida a reformulação desta disciplina nos currículos dos alunos do ensino básico, tendo sido questionada a sua utilidade para todos os alunos e permanecendo apenas para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Em causa fica um espaço de construção das aprendizagens da autonomia, ou seja, a oportunidade de aprender a aprender. O “estudo acompanhado” poderá sempre ser útil desde que sejam respeitadas as orientações autorregulatórias e sempre que sejam envolvidos todos os docentes do conselho de turma e os encarregados de educação. Só através da promoção desta sinergia na comunidade educativa se almejará o sucesso educativo dos alunos (Rosário, Trigo & Guimarães, 2003). Na opinião destes autores, este espaço do estudo acompanhado deverá ser aproveitado para incrementar as competências autorregulatórias dos alunos. Ora este processo refere-se ao grau de comprometimento dos alunos nas suas aprendizagens, ao nível metacognitivo, motivacional e comportamental. Os alunos podem autorregular diferentes dimensões da aprendizagem, as razões para aprender, os métodos e estratégias que utilizam, os resultados que pretendem e os recursos que usam. O desenvolvimento de competências autorregulatórias no âmbito da disciplina de estudo acompanhado ou mesmo nas outras disciplinas não se pode limitar à manipulação de estratégias de aprendizagens sem conexão entre si, deve ser proporcionados momentos aos alunos para a discussão da lógica autorregulatória que atravesse todo o trabalho dos alunos com o objetivo de o fortalecer qualitativamente.

O que verificamos muitas vezes nas nossas escolas, são alunos que apresentam falhas no seu processo autorregulatório, sejam ao nível motivacional, nos métodos ou nos recursos que utilizam.

A auto-regulação da aprendizagem tem que ser um processo intencional, ou seja, os alunos devem aprender a utilizar diversas estratégias de aprendizagem de forma independente e autónoma ao longo do seu trabalho. A auto-regulação da aprendizagem deve ser vista pelas escolas como um investimento no desenvolvimento dos alunos. Se estes conhecerem as estratégias a utilizar, como e quando terão melhorias na qualidade das suas aprendizagens e no seu bem-estar pessoal, uma vez que os níveis de autoeficácia aumentam.

O processo autorregulatório vai-se desenvolvendo pelo treino da escolha e pelo controlo dos comportamentos (Rosário, Trigo e Guimarães, 2003).

De acordo com Rosário (2001), podemos caracterizar a auto-regulação como um processo ativo no qual os sujeitos determinam os objetivos que orientam a sua aprendizagem e monitorizam, regulam e controlam as suas cognições, motivações e comportamentos com o propósito de os alcançar. Desta forma, as estratégias de aprendizagem, mesmo que despoletadas pelo ambiente (por exemplo quando são demonstradas nas aulas) só podem ser reconhecidas como autorreguladas quando são controladas por processos pessoais – estabelecimento de objetivos e percepções de autoeficácia.

Autores como Bandura e Schunk (1982 e 1994 *cit.* em Rosário, 2001) sugerem que a autoeficácia influencia o comportamento do aluno face ao seu estudo pessoal (na escolha do tipo de tarefas, no esforço despendido e na persistência na realização das mesmas). A autoeficácia apresenta-se como uma variável chave no processo autorregulatório, em que os alunos autorreguladores mais eficazes conseguem escolher tarefas, investir e persistir no estudo para além dos obstáculos e contrariedades em causa.

1.5. Estratégias de aprendizagem

É comumente aceite que os alunos dedicam pouco tempo ao seu estudo pessoal e que quando o fazem não é muito produtivo. Neste sentido faria todo o sentido a possibilidade de promover métodos de estudo e trabalho de forma a incrementar a autonomia nas aprendizagens. De acordo com Rosário (2001) os alunos autorreguladores da sua aprendizagem usam estratégias específicas para alcançar os objetivos com base nas suas percepções de autoeficácia.

Diferentes conceptualizações têm sido propostas por muitos modelos de auto-regulação da aprendizagem, contudo, entre eles salientam-se 4 aspetos consensuais:

1º Os modelos cognitivistas consideram que os alunos são construtores ativos dos significados, objetivos e estratégias de acordo com a informação que têm ao seu dispor e não meros recipientes, passivos à informação.

2º Consideram que os alunos, apesar de alguns constrangimentos biológicos, desenvolvimentais e contextuais, podem monitorizar, controlar e regular certos aspetos da sua cognição, motivação e comportamento.

3º Assumem a existência de algum tipo de critérios ou objetivos que sirvam de referência aos alunos de forma a estes avaliarem os produtos obtidos e aferirem a necessidade de mudanças. Os alunos podem ainda estabelecer objetivos de aprendizagem e adequarem os seus processos cognitivos e motivacionais para os atingirem.

4º As atividades autorregulatórias são encaradas como mediadoras entre as características pessoais e contextuais e o rendimento alcançado.

Diversas investigações têm sugerido que o recurso a estratégias de aprendizagem potencializa o seu desempenho escolar, contudo, o mero conhecimento das estratégias não garante a eficácia da sua utilização, é necessário para uma aprendizagem autorregulada que o aluno consiga eleger, adaptar e apropriar estratégias cognitivas de uma forma eficaz (Lourenço, 2007).

Rosário e colaboradores (2006) consideram que não basta ter uma lista de estratégias prontas a usar ou um conjunto de passos pré-concebidos, é fundamental ter em conta as variáveis contextuais e limitações específicas onde ocorrem as aprendizagens. Também Zimmerman (2000), foca este aspeto ao considerar que o aluno autorregulado é aquele que perante as diversas condições que a aprendizagem decorre, consegue conjugar as diversas variáveis a fim de atingir os objetivos previamente determinados, permitindo uma gestão equilibradas dos aspetos emocionais, das estratégias e dos afetos.

Os alunos que recorrem a estratégias de auto-regulação da aprendizagem conseguem com maior facilidade designar metas para as suas aprendizagens, avaliar o seu desempenho e adequar os seus comportamentos (Rosário, 2001).

Zimmerman e Martinez-Pons (1986), defendem que os alunos que recorrem a estratégias de auto-regulação da aprendizagem desenvolvem um autoiniciativa motivacional, comportamental e metacognitiva na regulação da sua aprendizagem. Ao nível motivacional, os alunos têm uma imagem de si como autónomos, auto eficazes, e intrinsecamente motivados; ao nível comportamental são capazes de selecionar, estruturar e modificar os ambientes físicos e sociais de modo a intensificar a aquisição de informação; quanto à metacognição, são capazes de planejar, organizar, dar instruções e autoavaliar-se ao longo de todo o processo de aprendizagem. Deste modo, sujeitos autorregulados na aprendizagem utilizam estratégias específicas com o propósito de atingirem as metas planeadas e terem perceções de

autoeficácia ao longo de todo o processo de aprendizagem (Zimmerman 1989b). Deste modo, pode considerar-se que as bases da aprendizagem autorregulada abrangem o recurso a estratégias de aprendizagem, percepções de autoeficácia e a implicação dos alunos nos objetivos escolares.

Desde os anos 90 que têm vindo a ser feitas várias revisões da literatura no âmbito da instrução de estratégias de aprendizagem. Em 2001, Rosário cita uma taxonomia organizada em 5 categorias por Simpson *et al.* em 1997:

A primeira categoria agrupa os programas orientados para a promoção de alunos autorreguladores da sua aprendizagem, desenvolvendo um conjunto de estratégias que se vão modificando conforme as tarefas escolares. Estes programas atribuem especial atenção às estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais.

A segunda categoria refere-se a cursos de natureza desenvolvimental, nos quais são transmitidas as estratégias de aprendizagem numa determinada disciplina ou área de conhecimento.

A terceira categoria engloba as intervenções pontuais, com uma maior orientação lacunar, dando ênfase em determinados aspetos estratégicos para alunos com dificuldades de aprendizagem ou que pretendam melhor preparação numa determinada etapa escolar.

A quarta categoria reúne cursos que exercitem as competências da leitura e da escrita. Estão orientados para melhorarem a capacidade de escrita, atingindo o sucesso escolar.

A última categoria abrange os serviços assistenciais na área de competências de estudo. São serviços avulsos em geral solicitados pelos alunos para se prepararem para enfrentar dificuldades de aprendizagem específicas.

Rosário (2001) considera ainda outro método utilizado que consiste em facultar aos alunos instruções relativas às questões motivacionais, auto-regulação e estratégias cognitivas de acordo com a sua área de conteúdo. Este método foi chamado de infusão curricular e consiste em integrar o ensino de estratégias de aprendizagem na dinâmica de cada uma das áreas curriculares. Esta metodologia, ao trabalhar as estratégias de auto-regulação da aprendizagem em contexto, permite que os alunos as percebam como ferramentas úteis em qualquer domínio. Ao contrário, as intervenções de justaposição curricular proporcionam instrução na área das estratégias de aprendizagem num espaço específico de âmbito curricular, por exemplo, a área curricular não disciplinar do estudo acompanhado, ou não curricular, como os clubes escolares. O autor considera que uma abordagem de infusão escolar pode contribuir de uma forma mais eficaz para incrementar a transferência das aprendizagens. Contudo, o foco

da aprendizagem autorregulada não deve estar na compensação de um défice, numa lógica lacunar, mas pelo contrário deve centrar-se em ser realizado em contexto, proporcionando oportunidades diversificadas para que o aluno possa optar, adequando as estratégias de aprendizagem às exigências da tarefa e ao seu estilo de aprendizagem, de acordo com uma lógica desenvolvimental.

Capítulo II

1. Dificuldades de Aprendizagem

1.1. Concepções sobre as Dificuldades de Aprendizagem

Em diversos momentos históricos, a aprendizagem foi vista sob diferentes prismas de acordo com as distintas concepções de mundo e de homem, que influenciaram a forma de conceber a educação, e o pensar sobre como se daria a melhor forma de desenvolver o processo de ensino na escola. Foi neste sentido que Mahnic e Levandovki (2009) analisaram diferentes concepções de aprendizagem em distintos momentos históricos.

Para as mesmas autoras a concepção inatista derivada do pensamento idealista, afirma que as capacidades do ser humano, como a personalidade, o raciocínio, a inteligência, a conduta social se encontram regulados por fatores hereditários e maturacionais, com ênfase nas características genéticas do organismo. Neste contexto as dificuldades de aprendizagem estão centradas especificamente no aluno, relacionadas com a falta de maturação biológica. O papel do professor nesta concepção é o de estimular para que a essência do educando se manifeste, fazendo vir à tona todas as suas potencialidades (Mahnic e Levandovki, 2009). Davis e Oliveira (1994, p. 29) afirmam que “a concepção inatista, ainda hoje aparece na escola, camuflada sob o disfarce das aptidões, da prontidão e do coeficiente de inteligência.

De acordo com a concepção behaviorista, o comportamento humano depende do meio em que se está inserido. O professor, nesta concepção tem a função de planejar a aprendizagem, entendida como o processo em que o comportamento é modificado pela experiência, os conteúdos deverão ser abordados numa sequência lógica, com uma complexidade progressiva, fazendo uso de reforços positivos para se atingir um objetivo, como elogios, notas, de forma a incentivar o aluno a prosseguir.

A corrente teórica do interacionismo, formulada por Jean Piaget (1896-1980) é bastante conhecida e divulgada nos meios educacionais. Através de observações e experiências com crianças, descreveu as etapas do desenvolvimento cognitivo (sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal) e dedicou-se aos estudos sobre o desenvolvimento da moralidade, como a elaboração de regras, justiça moral, nas

diferentes etapas do desenvolvimento humano. Nestes estudos, destaca que a aprendizagem ocorre pela dificuldade de adaptação a um novo problema gerando um “conflito cognitivo”, que busca um novo estado de equilíbrio. Nesta perspectiva, as dificuldades de aprendizagem podem ser consideradas inevitáveis, uma vez que para aprender é necessário mobilizar os conhecimentos anteriores, que o indivíduo já possui, confrontando com os novos conceitos e reprocessá-lo, o que causa por certo período de tempo, uma insegurança desestabilizante, até que haja a acomodação.

Outra forma de conceber o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano centra-se na perspectiva conhecida como sócio-histórica ou sóciointeracionista, a qual destaca a importância em se pensar o ser humano na sua dimensão histórico-cultural, e em particular, enfatizando a significativa contribuição dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores. Esta concepção enfatiza o desenvolvimento psicológico do indivíduo como processos mediados, em que os fatores históricos, culturais e sociais são de fundamental importância para a formação do aluno.

Numa perspectiva histórica a expressão “dificuldades de aprendizagem” começou a ser usada com maior frequência nos anos 60 como forma de descrever uma série de incapacidades relacionadas com o insucesso escolar (Rosário,2002). Esta expressão tornou-se na altura numa forma de enquadrar problemas que não se conseguissem encaixar nas categorias já existentes.

As dificuldades de aprendizagem podem ser consideradas de uma forma geral como um grupo heterogéneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita raciocínio ou habilidades matemáticas. Podem ser intrínsecas ao indivíduo, pressupondo-se a disfunção do sistema nervoso central, em que a criança apresenta bloqueios na aquisição do conhecimento, ou podem ser extrínsecas, dependendo de fatores culturais e comunitários, familiares, escolares (Oliveira *et al.*, 2010).

Não obstante, as dificuldades de aprendizagem na escola podem ser consideradas como condutoras do aluno ao insucesso escolar. E quando é que um aluno é considerado um aluno com dificuldades de aprendizagem? Para estes autores, o professor, a partir das atividades realizadas no dia a dia em sala de aula, das avaliações realizadas e da interação com o grupo, percebe que alguns alunos possuem um ritmo de aprendizagem diferenciado dos demais colegas, apresentando um nível de desempenho cognitivo inferior ao do restante da turma. Com o tempo, muitas vezes à custa de sucessivas reprovações, tais alunos acabam por se sentir “incapazes”, desenvolvendo comportamentos concomitantes de agressividade, de

rejeição pela escola, de ansiedade, de baixa autoestima, de intolerância diante de uma situação que necessite de um maior esforço cognitivo, como ainda dificultam a interação em grupo, culminando então nos tão famosos casos de indisciplina. (Oliveira *et al*, 2010).

Apesar desta especificidade atribuída à escola, não se pode desconsiderar a importância da família neste contexto, e em particular, sua contribuição, até onde lhe é possível e coerente, visando à superação das dificuldades de aprendizagem que o aluno apresenta. A família deposita nos educandos expectativas de sucesso no seu percurso escolar e quando estas não se concretizam, emergem os sentimentos de impotência (não posso fazer nada), de acusação (o meu filho não se esforça), ou mesmo de insatisfação para com a escola, resultando numa fragilização da relação com a escola, o que acaba prejudicar ainda mais o desenvolvimento da criança. (Oliveira *et al*, 2010)

De acordo com Martín e Marchesi (1995), as dificuldades das crianças com problemas de aprendizagem residem na sua falta de capacidade para aprender por si próprios a informação que lhes é fornecida, bem como na incapacidade de generalizar o que foi aprendido.

Os problemas de aprendizagem foram durante muito tempo considerados com uma deficiência em determinada habilidade, contudo, as dificuldades de aprendizagem encontram-se quase sempre associadas a outros comprometimentos. É frequente as crianças com dificuldades de aprendizagem manifestarem dificuldades de carácter emocional e comportamental, sendo frequente as queixas escolares aparecerem associadas a problemas afetivos e sociais e alterações dos processos cognitivos (Medeiros *et al*, 2000).

Desde há muito que os investigadores procuram através de teorias, modelos e definições encontrar uma forma de nos elucidar sobre as Dificuldades de aprendizagem. De uma forma geral, os autores atribuem estes problemas às variáveis pessoais como por exemplo, a hereditariedade, lesões cerebrais ou a ambientes familiares e educacionais pobres (Ide, 2002).

A expressão “dificuldades de aprendizagem” começou a ser usada na década de 60, como forma de descrever as incapacidades relacionadas com o insucesso escolar. (Ide, 2002).

Em 1987, Fonseca refere uma série de comportamentos comuns aos alunos com dificuldades de aprendizagem: “(...)baixo aproveitamento escolar em leitura, ditado, cálculo (...) problemas de receção, integração, elaboração e de expressão, acarretando problemas de linguagem; problemas conceituais, envolvendo problemas de raciocínio, de pensamentos hipotéticos, dificuldades interaccionais, desmotivação, hiperatividade, impulsividade,

desorientação espacial, repercussão multidifuncional dos distúrbios de aprendizagem, isto é, coexistência de outros problemas emergentes dessas condições de dificuldades.”(p.225-226)

Ide (2002) refere que a expressão “dificuldade de aprendizagem” é hoje melhor aceite sobretudo pelos pais, retirando-lhe a carga negativa associada ao “atraso” ou “lesão cerebral”. Contudo a autora salienta que devido ao seu carácter geral pode cair-se no erro de considerar todos os problemas escolares como dificuldades de aprendizagem.

Até à década de 60 foram expressões como “lesão cerebral”, “disfunção perceptiva” ou “disfunção cerebral mínima” que foram surgindo de diversos estudos entretanto contrapostos por serem demasiado abrangentes, implicarem impossibilidade de correção ou como referência para todos os problemas de insucesso. Só em 1962 é que a expressão “dificuldade de aprendizagem” foi utilizada por Samuel Kirk. Esta dificuldade foi encarada como um atraso, uma desordem ou imaturidade, num ou mais processos da linguagem falada, leitura, ortografia ou aritmética, como resultado de um distúrbio cerebral ou comportamental que não estariam dependentes da deficiência mental, privação social, cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos. Para o autor as dificuldades de aprendizagem seriam a exteriorização de uma discrepância significativa entre o potencial da criança e o seu nível de realização (Ide, 2002).

Feitosa, Prette e Matos (2006), definem as dificuldades de aprendizagem dentro de uma escala de desempenho académico controlado por diferentes fatores orgânicos e ambientais, endógenos e exógenos ao aluno que interagem entre si. Os autores referem-se ao desempenho académico do aluno abaixo do esperado para na sua idade cronológica e ciclo escolar, considerando a execução de atividades académicas como leitura, escrita, fala e raciocínio matemático e tendo como possíveis fatores determinantes as disfunções orgânicas (deficiência física, sensorial, mental ou neurológicas), os fatores psicológicos (aspectos emocionais, comportamentais e cognitivos) e as condições contextuais (inadequação pedagógica, pobreza, carência cultural) e a soma dessas condições.

Para Martín e Marchesi (1995) o conceito de problemas de aprendizagem significa qualquer dificuldade observável enfrentada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas da mesma faixa etária. Para os autores, para explicar a execução dos indivíduos em situação de aprendizagem é necessário conhecer as estratégias a que recorrem, o que deve ser aprendido e o tipo de resposta solicitada. Os progressos na aprendizagem caracterizam-se por avançar a partir da utilização de regras e estratégias os alunos até chegar à elaboração de regras mais gerais aplicadas a uma diversidade de situações.

As dificuldades de aprendizagem caracterizam-se portanto, na falta de capacidade para aprender por si a informação que lhes foi transmitida para resolver uma tarefa, bem como na incapacidade de generalizar o que foi aprendido.

A escolarização tem como principal objetivo que os alunos aprendam a aprender, tenham consciência do que sabem e não sabem e procurem obter as informações necessárias. Sendo estes objetivos para qualquer aluno, assumem uma relevante importância para os alunos cujas dificuldades residem exatamente na incapacidade de desenvolver, por si mesmos, os processos que lhes permitam regular a sua aprendizagem. Um aspeto que deve ser considerado de relevo tem a ver com os fatores afetivos ou motivacionais, isto é, muitas vezes os alunos com dificuldades de aprendizagem tendem a atribuir os seus insucessos a razões externas, como por exemplo à sorte. Isto pode ser tanto a causa como a consequência da falta de auto-regulação da sua aprendizagem.

A indicação dos professores pode ser considerada como um critério útil para a identificação de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, uma vez que alguns estudos mostram coerência entre os julgamentos dos professores e os resultados de testes psicométricos (Feitosa et al, 2006).

Para Ide (2002) os fatores sociais e culturais são relevantes na compreensão das dificuldades de aprendizagem, sendo que estas ocorrem predominantemente logo nos primeiros anos, o mesmo não acontecendo com crianças provenientes de meios mais favorecidos em que as retenções ou o abandono escolar não fazem parte das suas expectativas.

Também para Silva (2008) apesar das dificuldades de aprendizagem poderem ser causadas por problemas intrínsecos ao aluno, o modo como serão afetados por elas depende frequentemente do meio ambiente em que vivem. Torna-se importante entender como os ambientes tanto familiar como escolar afetam o potencial de aprendizagem da criança. Um ambiente estimulante e encorajador produz alunos adaptáveis e dispostos a aprender.

De acordo com Fonseca (1995) a criança com dificuldades de aprendizagem possui um conjunto de características desviantes em relação à população escolar em geral, sendo a sua conduta normal em alguns aspetos mas atípica noutros. Nestes casos podem ser considerados os problemas psicomotores, hiperatividade, labilidade emocional, problemas gerais de orientação, desordens de atenção, impulsividade, problemas perceptivos e desordens na memória e na cognição. Para outros autores existem ainda comportamentos problemáticos observados em pessoas com dificuldades de aprendizagem como: dificuldade

em seguir instruções; imaturidade social; dificuldade na conversação; inflexibilidade; fraco planeamento e habilidades organizacionais; distração; falta de destreza; e falta de controlo dos impulsos (Silva, 2008).

O mesmo autor refere que a classificação das dificuldades de aprendizagem pode ser feita através de dois sistemas. Tendo em conta a causa que origina as dificuldades será feita pelo sistema etiológico, por outro lado, tendo por base as medidas de inteligência será pelo sistema funcional. O primeiro pode prever o resultado de uma dificuldade a longo prazo desde que já tenha sido observada e possibilita estudar o conjunto de dificuldades de uma etiologia. No entanto, muitas dificuldades de aprendizagem mantêm uma etiologia desconhecida ou sendo semelhantes manifestarem-se de formas diferentes, exigindo assim estratégias de intervenção diferentes. O sistema funcional distingue dois grupos de crianças: as crianças com um desenvolvimento mental significativamente abaixo da média e as crianças com um desenvolvimento intelectual normal mas que apresentam dificuldade específica em alguma tarefa concreta, apresentando uma diferença entre o nível de sucesso na área da dificuldade específica e os níveis de sucesso nas outras áreas do funcionamento cognitivo (Silva, 2008).

Sendo a preocupação em diagnosticar as dificuldades de aprendizagem já antiga, importa reconhecer que esta se baseia na presença de dificuldades significativas e na discrepância entre o resultado esperado e o resultado alcançado pela criança (Silva, 2008).

Para Sánchez (1998) uma das manifestações mais evidentes de dificuldades de aprendizagem é o baixo rendimento dos alunos. Assim, baixos rendimentos escolares podem ser a manifestação das dificuldades de aprendizagem e podem servir como um indicador de que a criança é de risco, podendo vir a apresentar dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, torna-se difícil diferenciar crianças com baixo aproveitamento escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Para Silva (2008) as dificuldades de aprendizagem podem não ter apenas causas orgânicas e estar relacionadas com as atividades cognitivas da criança, mas podem ser também o resultado de problemas educativos ou ambientais. Neste sentido, o nível de sucesso das crianças pode estar comprometido por estratégias de ensino ineficientes, gerando problemas como falta de autoconfiança e efeitos negativos na aprendizagem e na imagem de si mesmos.

Segundo o DSM-IV, “ os transtornos da aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura,

matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para a sua idade, escolarização e nível de inteligência”. (American Psychiatric Association, 1994; p.47)

1.2. As Dificuldades de Aprendizagem e a Auto-regulação da Aprendizagem

As questões geradas em torno do desempenho escolar dos alunos, nomeadamente, daqueles com dificuldades de aprendizagem, são recorrentes nos discursos políticos e educativos. Estas dificuldades são atribuídas, de acordo com estudos sociológicos, aos padrões culturais, linguagem e ao próprio processo de socialização das crianças e das suas famílias. Por outro lado, a investigação psicológica inclina-se mais para as variáveis pessoais do aluno e do professor e para a qualidade das interações educativas na sala de aula (Almeida *et al.* 2005)

Holt (1982, *cit.* Boruchovitch, 1999) considera que para o aluno obter sucesso escolar é necessário que tenha consciência dos seus próprios processos mentais e do seu grau de compreensão, ou seja, além de usar eficazmente diferentes estratégias de aprendizagem também consegue dizer o que não compreendeu.

Como aponta Almeida (1992) o nosso sistema de ensino assenta ainda na transmissão da informação e é pouco valorizado o ensino de competências de resolução de problemas. Impõe-se uma cultura de “aprender a aprender” e de “aprender a pensar”.

O conceito de auto-regulação da aprendizagem, a sua relevância e implicações para a prática educativa, tem despertado o interesse dentro da comunidade educativa. É um conceito muito abrangente, abarcando as questões das estratégias de aprendizagem, da metacognição, dos objetivos da aprendizagem e da motivação dos alunos. Além de se salientar de forma inequívoca a necessidade do esforço e empenho dos alunos é também importante a promoção de uma ética do trabalho no sistema educativo, partilhada por todos os parceiros deste processo: pais, professores e alunos. (Rosário *et al.*, 2006).

Contudo, no nosso sistema educativo temos sempre que considerar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Estes alunos sentem desconforto ao não conseguirem acompanhar os colegas e desistem das suas próprias capacidades, mas mesmo com baixo rendimento, desde que com algum suporte podem sempre alcançar níveis que os satisfaçam.

Noutro sentido, é evidenciado o facto de que os insucessos dos alunos não podem ser exclusivamente atribuídos à escola. Os professores sozinhos não conseguem colmatar as

fragilidades dos alunos tornando-se necessária a ajuda dos próprios e dos seus encarregados de educação, implicando entre todos um esforço concertado (Rosário *et al.*, 2006).

Para Fonseca (2001) um dos fatores fundamentais para o insucesso educativo é a falta de capacidade de organização dos alunos. A autora considera que grande parte das crianças não tem acesso fácil às competências básicas para esta organização, ou seja, a técnicas de planificação e gestão do tempo ou a técnicas de estudo adequadas. Este problema ainda tem maior incidência em alunos com dificuldades de aprendizagem, que por apresentarem problemas específicos afetam aspetos importantes para o sucesso escolar como a capacidade de se concentrarem de perceberem as mensagens ouvidas ou de se saberem organizar. De acordo com Correia (1999) 48% das crianças e adolescentes portugueses em idades escolar revelam dificuldades de aprendizagem sendo apontadas como uma das principais razões a falta de técnicas de estudo e de aprendizagem.

Na opinião de Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000), as dificuldades de aprendizagem estão frequentemente associadas a comprometimentos de ordem emocional e comportamental. Qualquer criança aprecia ser reconhecida pelas suas capacidades de realizar tarefas habitualmente valorizadas nos seus contextos de vida. Inclui-se aqui obviamente, o meio escolar, que através do sucesso educativo garante à criança um desempenho valorizado pela sociedade. O oposto verifica-se quando a criança vive o insucesso levando a sentimentos de tarefa não cumprida e conseqüentemente ao insucesso escolar. Num estudo levado a cabo pelos autores, verifica-se que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um sentido de autoeficácia mais baixo em relação às crianças com bons desempenhos. Em estudos semelhantes com crianças com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades, encontraram-se diferenças nas crenças motivacionais e no conhecimento metacognitivo dos estudantes. Os estudantes que atribuíam as suas aprendizagens a causas internas eram menos ansiosos, mais focados, tinham um sentido de autoeficácia mais elevado e eram mais metacognitivos resultando num desempenho escolar melhor (Medeiros *et al.*, 2000).

Segundo Boekaerts e Corno (2005) muito do sucesso escolar sentido por alguns alunos, a sua motivação para as atividades, as suas atitudes de responsabilidade e adequação ao ambiente escolar estão firmemente associadas a perceções de eficácia para aprender. Diversos estudos indicam que a autoeficácia está associada às variáveis da aprendizagem autorregulada, comprovando que as crenças de autoeficácia influenciam o comportamento de realização, a eleição das tarefas, o investimento nas atividades e perseverança perante os insucessos (Lourenço, 2007). A autoeficácia é estimulada quando o aluno é elucidado no

sentido de aplicar estratégias de aprendizagem, desenvolvendo um sentimento de controlo pessoal sobre os resultados das suas realizações e conduzindo os alunos a um aumento da autoeficácia e das competências para usar diferentes estratégias que lhe são ensinadas, produzindo-se desta forma, um movimento cíclico repetitivo (Schunk, 1989).

Parte II
Estudo Empírico

Capítulo I

1. Metodologia

1.1. Objetivos

Este estudo teve como objetivo principal contribuir para o conhecimento sobre os processos de auto-regulação da aprendizagem analisando-se as relações existentes entre a auto-regulação e as dificuldades de aprendizagem em alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico, bem como analisar a influência de algumas variáveis relacionadas, como sejam o sexo, a idade, o ano de escolaridade, o número de retenções e as profissões e habilitações escolares dos pais.

Assim, pretende-se com esta investigação atingir os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a relação entre a auto-regulação da aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem nos alunos que participaram neste estudo;
- Analisar o impacto das seguintes variáveis: sexo, ano de escolaridade, número de retenções e as profissões e habilitações escolares dos pais nos processos autorregulatórios dos participantes.

A amostra deste estudo é constituída por 98 alunos. Os alunos frequentaram os 2º, 4º e 6º anos de escolaridade, do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico de 5 escolas do Agrupamento Vertical de Escolas de Avis no ano letivo 2010/2011.

Escola		Ano de escolaridade			Total	
		2º Ano	4º Ano	6º Ano	n	%
EB1 Avis		24	12	0	36	36.7
EB1 Alcórrego		2	4	0	6	6.1
EB1 Benavila		6	8	0	14	14.3
EB1 Ervedal		6	8	0	14	14.3
EB2,3 Avis		0	0	28	28	28.6
Total	N	38	32	28	98	-
	%	38.8%	32,7%	28.6%	-	100.0%

Quadro 1 – Distribuição dos alunos em função das escolas e ano de escolaridade

Como se pode verificar os sujeitos estavam distribuídos por 4 escolas de 1º ciclo do ensino básico (2º e 4º ano de escolaridade) e uma escola do 2º ciclo do ensino básico (6º ano de escolaridade). Os instrumentos foram aplicados em 9 turmas (7 do 1º ciclo e 2 do 2º ciclo) de perfil tipicamente rural.

No quadro seguinte é apresentada a distribuição dos alunos em função da sua idade e sexo. Para facilitar a análise as idades dos alunos formam agrupadas em quatro grupos etários (7-8 anos; 9-10 anos; 11-12 anos e 13 e mais anos de idade).

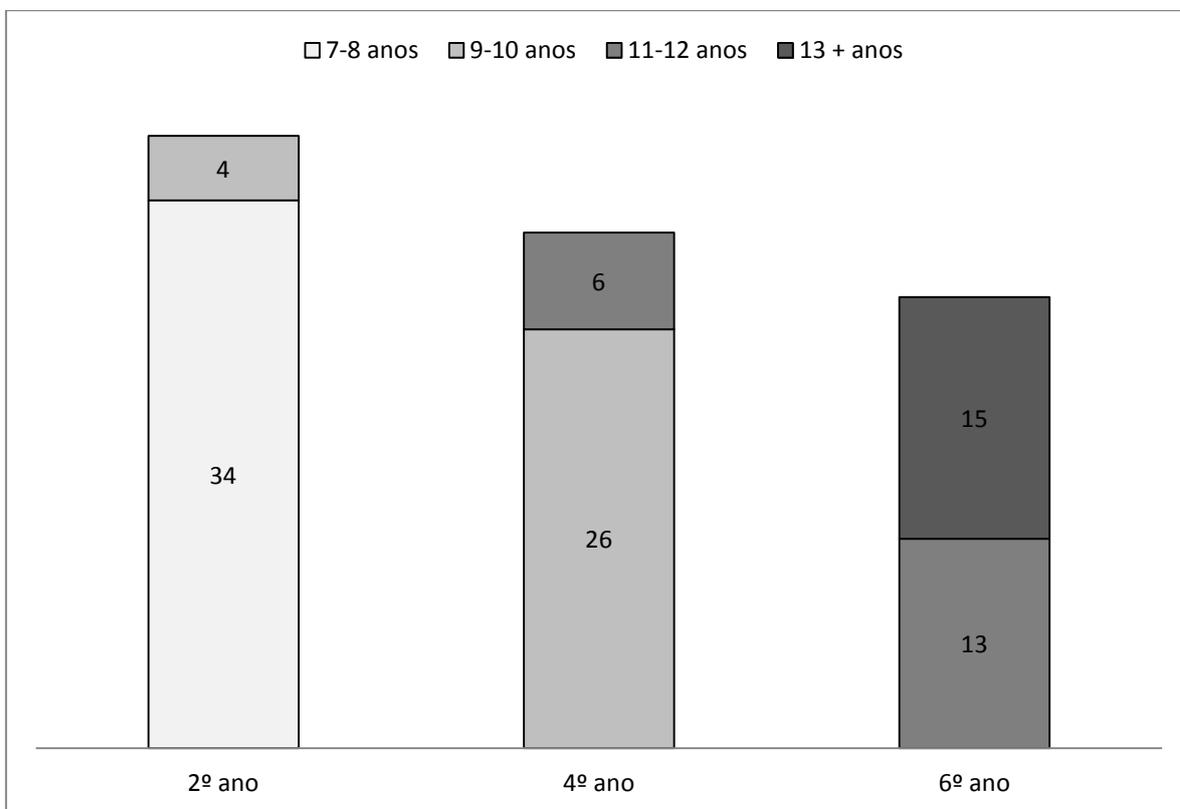
Idade	Sexo		Total		
	Masculino	Feminino	n	%	
7-8	16	18	34	34,7	
9-10	15	15	30	30,6	
11-12	7	12	19	19,4	
13 ou +	6	9	15	15,3	
Total	n	44	54	98	-
	%	44.9%	55.1%	-	100%

Quadro 2 - Distribuição dos alunos em função da idade e sexo

Os sujeitos que constituíram a amostra tinham idades compreendidas entre os 7 e os 15 anos, sendo as faixas etárias dos 7 aos 8 anos (34.7%) e dos 9 aos 10 (30.6%) as faixas etárias que agrupam uma maior percentagem de alunos (totalizando 65,3% do total). Os alunos inquiridos apresentam uma média etária é de 9.7 anos.

Atendendo à variável sexo, salienta-se que o número de participantes do sexo feminino foi ligeiramente superior aos participantes do sexo masculino. Assim, dos 98 participantes, 44 (44.9%) são do sexo masculino e 54 (55.1%) pertencem ao sexo feminino.

O gráfico apresentado de seguida pretende ilustrar a distribuição dos alunos de acordo com a sua idade em cada um dos anos de escolaridade frequentados.



Quadro 3 - distribuição do número de alunos por grupos etários de acordo com o ano de escolaridade frequentado.

Assim, dos 98 alunos que participaram no estudo, 38 frequentaram o 2º ano de escolaridade, 32 frequentaram o 4º ano de escolaridade e 28 frequentaram o 6º ano de escolaridade. Como se pode constatar nos três anos escolares analisados a maioria dos alunos apresenta idades ajustadas ao ano de estudo que frequenta, no 2º ano a maior parte das crianças encontra-se na faixa etária dos 7-8 anos e no 4º ano a maior parte das crianças situa-se no grupo dos 9-10 anos representando a idade adequada ao ano de escolaridade frequentado. No 6º ano verifica-se existir uma diferença entre as crianças que se encontram na faixa etária adequada ao ano que frequentam (13 crianças de 11-12 anos) e um número elevado de alunos com 13 ou mais anos de idade representando uma idade menos adequada ao ano de escolaridade que frequentam e conseqüentemente um número elevado de retenções.

Neste sentido, o quadro seguinte identifica o número de retenções verificadas nos participantes do estudo.

Número de retenções	n	%
0	70	71.4
1	16	16.3
2	10	10.2
3	2	2.0
Total	98	100.0

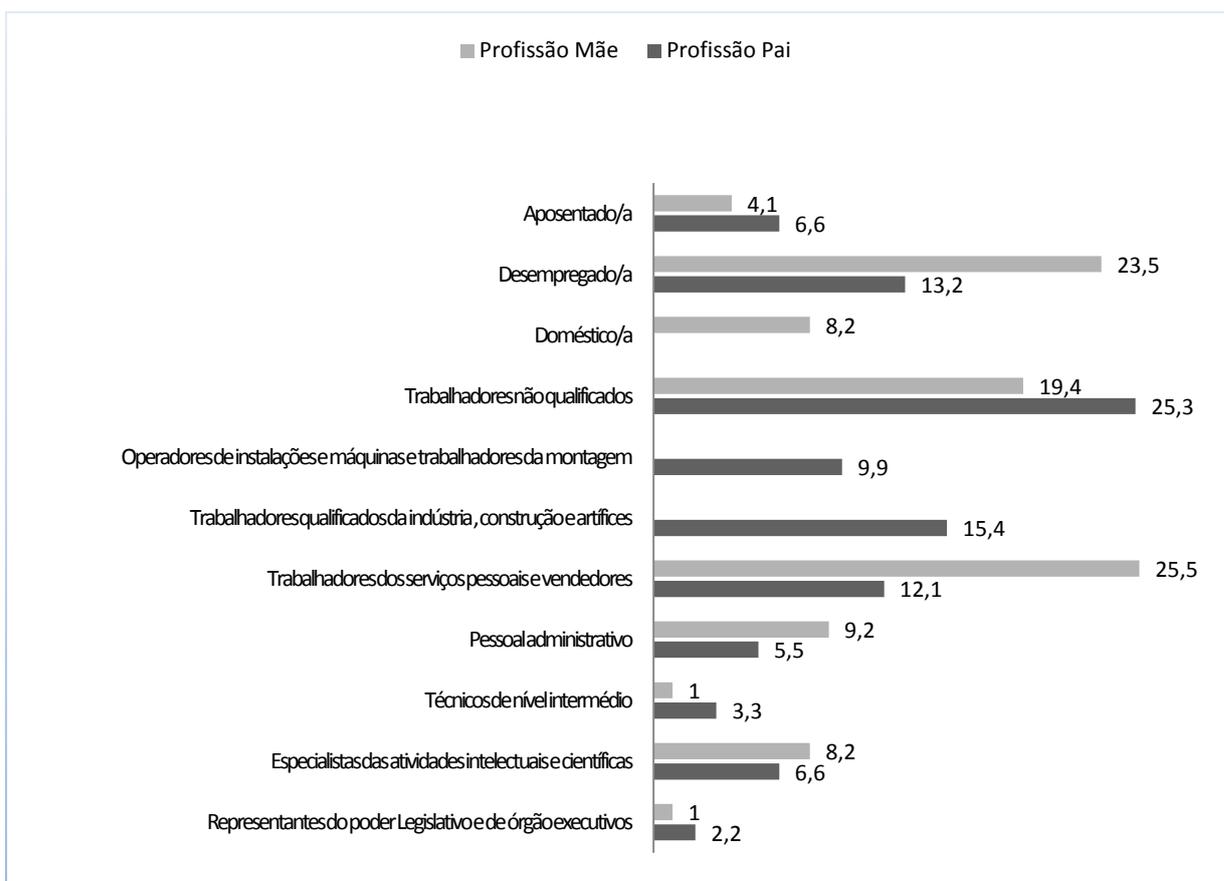
Quadro 4 - distribuição do número de retenções dos participantes.

No que respeita à variável número de retenções, pode-se verificar que um número muito significativo da amostra nunca ficou retido, ou seja, dos 98 participantes 70 não experienciaram qualquer retenção (71,4%). Constata-se ainda que há um menor número de sujeitos retidos quanto maior é o número de retenções, ou seja, com 1 retenção surgem 16 sujeitos, representando 16.3% da amostra, com 2 retenções surgem 10 sujeitos com 10.2% e com 3 retenções aparecem 2 sujeitos representando 2% da amostra.

Dificuldades de Aprendizagem	n	%
Sim	49	50
Não	49	50
Total	98	100.0

Quadro 5 - distribuição dos alunos de acordo com as dificuldades de aprendizagem.

No que respeita às Dificuldades de Aprendizagem, salienta-se que a amostra se distribuiu de forma equitativa representando os participantes com dificuldades de aprendizagem 50% da amostra tal como os participantes sem dificuldades de aprendizagem (50%). Para formar 2 grupos equitativamente representativos das crianças com Dificuldades de Aprendizagem e das crianças sem Dificuldades de Aprendizagem, foi solicitado aos professores que seleccionassem as crianças das suas turmas com dificuldades de aprendizagem (não podendo integrar este grupo as crianças já sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais). Após este procedimento foi pedido aos professores que seleccionassem o mesmo número de crianças que não apresentavam Dificuldades de Aprendizagem.

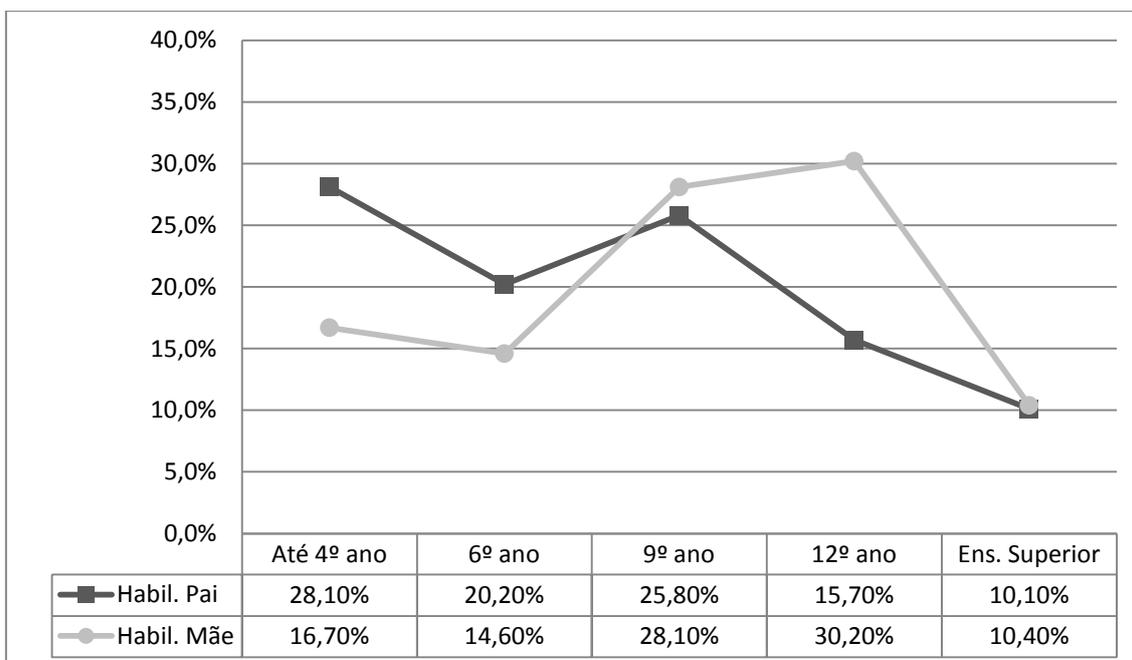


Quadro 6 - distribuição das profissões dos pais e das mães dos participantes

Quanto à profissão dos pais e mães verifica-se que o grupo de profissões que se evidencia nos pais é o dos trabalhadores não qualificados (25,3%) e nas mães é o grupo dos trabalhadores dos serviços pessoais e vendedores, como por exemplo, cozinheiras, empregadas de café ou comércio, cabeleireira, esteticista, auxiliares de infância e geriatria (25,5%). Salienta-se que o segundo grupo que se evidencia tanto nos pais como nas mães é o grupo dos desempregados (13,2% para os pais e 23,5% para as mães).

Em suma, constata-se que os pais dos alunos exercem principalmente profissões não qualificadas ou relacionadas com a indústria, artífices e similares. Já as mães dos alunos exercem profissões relacionadas com a prestação de serviços pessoais e administrativos bem como profissões não qualificadas. As profissões consideradas de maior prestígio são ocupadas de forma similar por pais e mães, como são as relacionadas com os representantes do poder legislativo e de órgão executivos

e os especialistas das atividades intelectuais e científicas, profissões primordialmente relacionadas com as habilitações académicas superiores.



Quadro 7- distribuição das habilitações literárias dos pais e das mães dos participantes.

Podemos observar que existem diferenças significativas entre as habilitações literárias dos pais e das mães dos alunos participantes no estudo. É evidente que os pais possuem um nível de escolaridade mais reduzido do que as mães. Os níveis de escolaridade mais divergentes são a habilitação até ao 4º ano em que os pais têm uma percentagem muito superior às mães (28,1% dos pais e 16,7 das mães); inversamente, com o 12º ano encontra-se uma percentagem muito superior de mães relativamente aos pais (30,2% de mães e 15,7% dos pais). Quanto às habilitações superiores pais e mães apresentam valores muito aproximados.

1.2. Instrumentos

Os instrumentos usados neste estudo foram: i) Ficha de dados pessoais e escolares (FDPE); ii) Inventário de Processos de Auto-regulação da Aprendizagem revisto (IPAAr).

i) Ficha de Dados Pessoais e Escolares

Este instrumento foi construído a partir da necessidade de conhecer aspetos referentes à identificação dos sujeitos e descrição da amostra e como forma de recorrer a informações sobre a escola, o ano de escolaridade, a idade dos sujeitos, o número de retenções, a existência ou ausência de dificuldades de aprendizagem e de caracterização de outras variáveis pertinentes a este estudo, nomeadamente, o conhecimento das profissões e habilitações escolares dos pais dos sujeitos do estudo.

ii) Inventário de Processos de Auto-regulação da Aprendizagem revisto (IPAAr).

O IPAAr utilizado nesta investigação tem como objetivo avaliar os processos autorregulatórios da aprendizagem dos alunos tendo em conta as suas características pessoais e as situações de aprendizagem em que estão inseridos

1.3. Procedimentos

Para atingir as metas propostas nesta investigação, os instrumentos foram aplicados no 3º período para que os professores pudessem dar informação fidedigna acerca das crianças com ou sem dificuldades de aprendizagem. A recolha de informação foi realizada nas salas de aula em momentos cedidos pelos professores, e de forma individualizada a cada aluno após as respetivas autorizações do Conselho Diretivo do Agrupamento e dos encarregados de educação dos alunos.

O objetivo do estudo foi apresentado, aos alunos e encarregados de educação assim como aos professores, como um projeto de investigação, no âmbito do mestrado em educação especial: domínio cognitivo e motor da Universidade de Évora, sobre os processos autorregulatórios da aprendizagem em alunos do 1º e 2º ciclo de aprendizagem com e sem dificuldades de aprendizagem.

Após a apresentação pessoal aos alunos e às alunas e do agradecimento prévio da sua colaboração e da própria Escola no estudo, foram expostos os objetivos do estudo, bem como, salvaguardada a garantia de aspetos como a confidencialidade dos dados. O tempo de aplicação dos instrumentos teve em atenção o nível etário dos alunos sendo de aproximadamente de 10 minutos. As questões foram feitas diretamente a cada aluno e no caso do IPAAr foram dados os exemplos dos comportamentos.

Em termos gerais constatamos um interesse generalizado em colaborar no estudo, tendo a sua administração decorrido sem problemas.

Os dados relativos às habilitações literárias dos pais e das mães dos participantes serão agrupados por ciclos de ensino: até ao 4º ano de escolaridade; com o 6º ano de escolaridade; com o 9º ano de escolaridade; com o 12º ano de escolaridades e com habilitações superiores.

Quanto às profissões dos pais e das mães optou-se por associar em grupos de profissões tendo em conta a Classificação Portuguesa de Profissões (INE, 2011). Desta forma, foram considerados 11 grupos:

- 1) Representantes do poder legislativo e de órgão executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos (autarcas, chefes de serviço, diretores de escola);
- 2) Especialistas das atividade intelectuais e científicas (professores e especialistas em assuntos sociais, artísticos e culturais como jornalistas, assistentes sociais, psicólogos);

- 3) Técnicos e profissões de nível intermédio (monitores, animadores, técnicos de sociais e de turismo, encarregado de parque de campismo, técnicos das tecnologias de informação e comunicação como operadores de câmara);
- 4) Pessoal administrativo (empregados de escritório, pessoal de apoio a clientes como bancários, telefonistas, carteiros);
- 5) Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (cozinheiros, empregados de cafés, cabeleireiro, esteticista, auxiliares de ação educativa, auxiliares familiares, bombeiros, guardas e comerciantes, vendedores, empregados de comércio);
- 6) Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (pedreiros, armador de ferro, carpinteiro, canalizador, pintor, calceteiro, serralheiro, mecânico e padeiro);
- 7) Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem (condutores de veículos e de equipamentos móveis, como motoristas, camonistas, operadores de máquinas);
- 8) Trabalhadores não qualificados (trabalhadores de limpeza, trabalhadores rurais, pastor, limpezas florestais, serventes, operários fabris, ajudantes de cozinha, distribuidor de jornais).
- 9) Desempregado
- 10) Doméstica
- 11) Aposentado

Para a realização da análise estatística dos resultados recorreu-se ao programa SPSS – versão 19.0 para Windows (Pereira,1999; Pestana & Gageiro, 2000). Foi utilizado como principal método para análise estatística dos resultados a análise da variância (ANOVA).

Capítulo II

3. Análise das qualidades psicométricas do Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem – revisto (IPAAr)

Validade de constructo numa perspectiva exploratória

A auto-regulação da aprendizagem dos alunos foi avaliada tendo como base o IPAAr. O IPAAr foi anteriormente validado e aplicado na população portuguesa por Rosário (2004), Cunha (2002), Mourão (2005), Guimarães (2006) e Lourenço (2007), em amostras do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico.

No estudo de Rosário, Soares, Núñez, Gonzalez-Pienda e Rúbio (2004), os valores obtidos para a consistência interna são bastante robustos ($\alpha=.87$), tendo a análise fatorial, ao contrário das expectativas dos autores, revelado uma única dimensão explicativa do constructo, explicando 38% da variância total. Ao contrário do que esperavam, os autores não conseguiram confirmar a sua expectativa de que os alunos da sua amostra discriminassem o processo autorregulatório da aprendizagem em três fatores (Planificação, Execução e Avaliação), de acordo com o pressuposto teórico assente no modelo das fases cíclicas de Zimmerman (2000a) e no modelo cíclico PLEA de Rosário (2004)

A obtenção de um único fator é sugerida por Rosário, Mourão, Salgado, Rodrigues, Silva, Marques, Amorim, Machado, Núñez, González-Pienda & Hernández-Pina (2006) pela natureza cíclica do processo autorregulatório da aprendizagem, que sugere que as três fases (Planificação, Execução e Avaliação) se influenciam entre si (Cunha, 2002; Guimarães, 2006; Mourão, 2005; Rosário, Mourão, Soares, Chaleta, Grácio, Núñez & González-Pienda, 2005).

De acordo com os autores, o resultado sugere ainda, em conformidade com o modelo teórico de Zimmerman (1998, 2000), que a proficiência autorregulatória implica pelo aluno a ativação das competências estratégicas nas três fases do processo autorregulatório, ou seja, um aluno autorregulado, na fase prévia elabora um plano antes de iniciar uma atividade, na fase de execução desempenha as tarefas que lhe

permitem concluir o plano (cumprir horários, procurar um sítio calmo para estudar) e na fase de Avaliação esforça-se por avaliar os resultados obtidos e as modificações necessárias à consecução dos seus objetivos escolares.

A validação deste instrumento para uma amostra de 98 alunos passou pelas seguintes fases:

1ª Fase: Aplicação do Inventário – este Inventário constituído por 9 itens, foi aplicado a uma amostra de 98 alunos distribuídos por 5 escolas do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (7 turmas de 2º e 4ª anos de escolaridade e 2 turmas de 6º ano de escolaridade).

2ª Fase: Validação do Inventário – as informações recolhidas foram trabalhadas no SPSS versão 19.0 a fim de se proceder à análise fatorial exploratória.

O IPAAr é composto por nove itens (cf. Quadro 8) representativos de três fases do processo autorregulatório da aprendizagem, Planificação, Execução e Avaliação em concordância com as tendências da investigação. Cada fase do IPAAr compreende três itens, num total de nove, que pretendem avaliar o comportamento dos alunos relativamente a cada uma das fases do processo autorregulatório (Rosário, 2004; Zimmerman, 2000a).

No quadro apresentado de seguida, estão representados os itens do IPAAr de forma a operacionalizar e avaliar o padrão processual de auto-regulação apresentado pelos alunos.

Os itens do inventário são apresentados num formato Likert de cinco pontos, indicando a frequência: Nunca (1); Poucas vezes (2); Algumas vezes (3); Muitas vezes (4); e Sempre (5).

Este inventário apresenta ainda em alguns dos itens formas exemplificativas de modo a facilitar os alunos a compreender melhor o comportamento a que se refere o item.

Fase	Item	Redação dos itens
Planificação	1	Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para o completar. (P) - <i>Por exemplo, se tenho de fazer um TPC sobre os dinossauros, penso no texto, nas fotografias que quero colar, onde pode estar essa informação, a quem vou pedir ajuda, ...</i>
	3	Gosto de compreender o significado das matérias que estou a aprender. (P) - <i>Por exemplo, quando estudo, primeiro tento compreender as matérias e depois tento explica-las por palavras minhas</i>
	7	Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas. (P)
Execução	2	Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos. (E) - <i>Por exemplo, se tenho apontamentos das aulas que não estão muito bem, se fui chamado(a) algumas vezes à atenção pelos professores, se as notas estão a baixar, penso no que tenho de fazer para melhorar.</i>
	6	Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não cumpro penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo. (E)
	9	Procuro um sítio calmo e onde esteja concentrado para poder estudar. (E) - <i>Por exemplo, quando estou a estudar afasto-me das coisas que me distraem: da TV, das revistas de quadrinhos, dos jogos de computador...</i>
Avaliação	4	Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar. (A) - <i>Por exemplo, se tirei uma nota fraca porque não fiz os exercícios que o/a professor/a tinha marcado, penso nisso e tento mudar.</i>
	5	Guardo e analiso as correções dos trabalhos/testes, para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar. (A)
	8	Comparo as notas que tiro com os meus objetivos para aquela disciplina. (A) - <i>Por exemplo, se quero ter um nível 3 ou 4 e recebo um satisfaz menos fico a pensar que ainda estou longe do objetivo e penso no vou ter de fazer.</i>

Quadro 8 - Distribuição dos itens do IPAAR

A análise estatística efetuada ao IPAAr na amostra de 98 alunos revela valores de adequação para o índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de .91 apresentando o teste de esfericidade de Bartlett valores muito adequados ($\chi^2_{(36)} = 484.630; p.000$), o que indica que a análise dos componentes principais pode ser feita e que as variáveis são correlacionáveis (Pereira, 1999).

Para testar a validade interna do inventário, procedeu-se à análise fatorial das subescalas e ao estudo da consistência interna (cf. Quadro 9). A análise fatorial permite fazer a avaliação da validade das variáveis que constituem os fatores, expressando de que forma dizem respeito aos mesmos conceitos a partir da correlação que existe entre elas. Para a análise da estrutura fatorial dos resultados, foi escolhida a análise do IPAAr em componentes principais com rotação *varimax*. Foram considerados todos os fatores isolados que apresentassem um valor-próprio (eigenvalue) igual ou superior à unidade. Os resultados apontam para a existência de um fator apenas, tal como no estudo realizado por Rosário Soares, Núñez, González-Pienda e Rúbio (2004), referente à dimensão auto-regulação, no qual saturam todos os itens. este fator explica 58.7% da variância total.

Fator	Itens	Amostra	α
Auto-Regulação da Aprendizagem	IPAAr 1P	.83	$\alpha=.91$
	IPAAr 2E	.77	$\alpha=.91$
	IPAAr 3P	.71	$\alpha=.91$
	IPAAr 4A	.76	$\alpha=.91$
	IPAAr 5A	.81	$\alpha=.91$
	IPAAr 6E	.70	$\alpha=.91$
	IPAAr 7P	.79	$\alpha=.91$
	IPAAr 8A	.79	$\alpha=.91$
	IPAAr 9E	.73	$\alpha=.91$
Variância explicada – 58.686			
Nota: Os itens que apresentam a letra P correspondem à planificação. Os itens que apresentam a letra E correspondem à execução. Os itens que apresentam a letra A correspondem à avaliação.			

Quadro 9 - Análise fatorial dos resultados da amostra (n=98)

4. Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados desta investigação serão apresentados tendo em consideração as variáveis estudadas: idade, sexo, ano de escolaridade, número de retenções, profissões dos pais e habilitações literárias dos pais e alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem. A análise estatística dos dados recolhidos será acompanhada pela discussão dos resultados considerando o enquadramento teórico deste estudo.

Deste modo, será analisada a relação entre a auto-regulação da aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem nos alunos participantes no estudo, bem como a associação entre as variáveis estudadas nos processos autorregulatórios dos participantes.

- Auto-regulação e dificuldades de aprendizagem

	Dificuldades de aprendizagem				
	Com DA		Sem DA		p
Auto-regulação da aprendizagem	M	(dp)	M	(dp)	
	2,73	(,56)	4,13	(,51)	<.000

Quadro 10 — associação entre a auto-regulação e as dificuldades de aprendizagem

Da análise dos dados recolhidos verifica-se existir diferenças significativas entre os alunos com dificuldades de aprendizagem e os alunos sem dificuldades de aprendizagem no que respeita à auto-regulação da aprendizagem ($p < .000$). Constatase que os alunos sem dificuldades de aprendizagem apresentam valores médios mais elevados ($M=4,13$; $dp=0,51$) revelando maior auto-regulação da aprendizagem.

No estudo de Cunha (2002), corroborado por Mourão (2005), mencionam que alunos com um comportamento autorregulado menos proficiente são aqueles que apontam para a provável existência de dificuldades de aprendizagem. Para os autores a falta de motivação, o reduzido tempo dedicado ao estudo e ao desempenho das tarefas e os escassos conhecimentos prévios dos alunos condicionam a sua

competência autorregulatória. Tal como referido por Zimmerman (2000a), os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, estabelecem para si objetivos menos ambiciosos, têm dificuldade em controlar os seus impulsos, e em avaliar as suas capacidades e desistem facilmente quando confrontados com tarefas mais complexas.

- A auto-regulação e a idade dos alunos

	Idade				p
	7-8	9-10	11-12	13 e +	
Auto-regulação da aprendizagem	M (dp)	M (dp)	M (dp)	M (dp)	
	3,38 (1,01)	3,55 (,89)	3,60 (,77)	3,01 (,47)	<.005

Quadro 11 — Associação entre a auto-regulação e a idade dos alunos

Quando temos em consideração a variável idade encontramos diferenças em relação à auto-regulação da aprendizagem ($p < .005$). Dos grupos etários pode-se verificar que são as crianças mais velhas que revelam menor capacidade para autorregular a sua aprendizagem com os valores médios mais baixos ($M=3,01$; $dp=0,47$).

De acordo com a literatura geral sobre auto-regulação verifica-se que os comportamentos autorregulados tendem a tornar-se mais robustos à medida que o indivíduo se desenvolve, contudo, de acordo com estudos realizados em Portugal (Cunha, 2002; Rosário e colaboradores, 2004; Silva, 2004), sugere-se que os comportamentos autorregulados tendem a diminuir à medida que os sujeitos avançam na escolaridade básica.

Os resultados refletem um perfil ao oposto ao proposto pela literatura estrangeira, assistindo-se a uma diminuição do comportamento autorregulatório. Neste sentido verifica-se que os comportamentos autorregulados diminuem à medida que aumenta a idade, corroborando resultados de outros estudos realizados em Portugal nos 2º e 3º ciclos do ensino básico (Cunha, 2002; Rosário et al, 2004; Silva, 2004). De

acordo com estes estudos são avançadas algumas explicações: as disfunções no processo autorregulatório podem ficar a dever-se a fatores sociais (défices de experiências de aprendizagem social) e fatores pessoais (de origem cognitiva, afetiva e motivacional);

A falta de experiências sociais de aprendizagem constitui a primeira causa explicativa de disfunções no comportamento autorregulado. Verifica-se que alunos oriundos de contextos familiares com expectativas mais baixas marcados pela ausência de ensinamentos tendem a apresentar um défice nas competências autorregulatórias ao invés dos contextos com fortes expectativas em que os pais monitorizam atentamente as atividade escolares dos filhos, nos quais estes tendem a alcançar o sucesso escolar. Além disto, o ambiente de aprendizagem em casa, os recursos humanos e materiais disponíveis poderão constituir fatores influenciadores destes resultados, pois nos primeiros anos de escolaridade os pais criam ambientes mais facilitadores da aprendizagem e à medida que se avança na escolaridade os pais vão-se demitindo da sua tarefa de acompanhamento e supervisão quer por consideraram os filhos mais responsáveis, quer por se sentirem menos capazes.

De acordo com Rosário (2001a, 2004b) o facto de em Portugal o processo de auto-regulação da aprendizagem não ser muito promovido nos diversos contextos de vida do individuo, nomeadamente na escola, conduz a que se torne essencial integrar no ensino, estratégias de aprendizagem na dinâmica das diversas disciplinas ou até numa área curricular onde possam ser respeitadas as orientações autorregulatórias, com sugestões e tarefas concretas, uma tipologia de tarefas promotoras de um trabalho autorregulatório efetivo.

- A auto-regulação e o sexo

	Sexo		p
	Masculino	Feminino	
Auto-regulação da aprendizagem	M (dp) 3,21 (,76)	M (dp) 3,60 (,94)	<.029

Quadro 12 — Associação entre a auto-regulação e o sexo dos alunos

No que respeita à variável sexo, Os dados encontrados refletem a existência de uma associação significativa entre a variável sexo e a auto-regulação da aprendizagem ($p=.029$), sendo que as raparigas se apresentam como as mais autorreguladas. Os resultados evidenciam que as raparigas revelam valores médios mais elevados ($M=3,60$; $dp=0,64$), mostrando-se mais autorreguladas comparativamente aos rapazes. Estes resultados vão de encontro ao que é referido pela literatura relativamente às diferenças encontradas no comportamento autorregulado de rapazes e raparigas exibindo de uma forma global um perfil mais autorregulado do que os rapazes (Rosário et al, 2000).

Para Figueira (2000), a aprendizagem estratégica e a seleção das melhores estratégias para aprender tornam as alunas mais eficazes incrementando as suas competências autorregulatórias e conseqüentemente o seu desempenho escolar. As raparigas tendencialmente mostram-se mais aptas a direcionar os seus esforços conducentes à implementação de estratégias que permitam adquirir, organizar e utilizar os conhecimentos. De uma forma genérica, ao apresentarem mais competências autorregulatórias leva também a conseguirem melhores resultados escolares, o que indica por sua vez que uma maior perceção dos processos autorregulatórios da aprendizagem fomenta os níveis motivacionais conducentes à aplicação de estratégias mais produtivas.

- A auto-regulação e o ano de escolaridade dos alunos

	Ano de escolaridade			p
	2º	4º	6º	
Auto-regulação da aprendizagem	M (dp)	M (dp)	M (dp)	
	3,28 (1,01)	3,59 (,85)	3,44 (,72)	<.008

Quadro 13 — Associação entre a auto-regulação e o ano de escolaridade frequentado pelos alunos

Quando associamos o ano de escolaridade e a auto-regulação da aprendizagem também se encontram diferenças muito significativas ($p < .008$). Pode-se verificar que são as crianças do 2º ano que revelam menor capacidade para autorregular a sua aprendizagem com os valores médios mais baixos ($M=3,28$), mas seguidas das crianças do 6º ano ($M=3,44$), apresentando-se as crianças do 4º ano como as mais autorreguladas ($M=3,59$).

Lourenço (2007) sugere a possibilidade de o sistema de ensino não estar a proporcionar aos alunos as oportunidades adequadas para desenvolverem as suas competências, assim como, não se tornar evidente para os alunos a necessidade de utilizar estratégias e processos autorregulatórios na realização de tarefas e avaliação para alcançar o sucesso. Para o mesmo autor outra explicação pode ser encontrada pelo facto de em anos de escolaridade mais avançados, os alunos já terem experienciado algum insucesso escolar, neste sentido uma realização académica de baixo rendimento desmotivaria o aluno, enfraquecendo a sua confiança nas suas capacidades.

- A auto-regulação e o número de retenções dos alunos

	Número de retenções				p
	0	1	2	3	
Auto-regulação da aprendizagem	M	M	M	M	
	(dp)	(dp)	(dp)	(dp)	
	3,66 (,91)	2,93 (,43)	2,65 (,25)	2,94 (,70)	<.000

Quadro 14 — Associação entre a auto-regulação e o número de retenções dos alunos

No que diz respeito ao número de retenções verifica-se existirem diferenças muito significativas em relação à auto-regulação da aprendizagem ($p < .000$). Os resultados indicam que alunos sem retenções apresentam os valores médios mais altos ($M=3,66$; $dp=0,91$) e alunos com um maior número de retenções demonstram menor auto-regulação, tal como nos estudos de Cunha (2002), Mourão (2005) e

Lourenço (2007) em que os alunos com um comportamento autorregulado menos eficaz são os que apresentam um maior número de retenções apontando igualmente para a existência de dificuldades de aprendizagem condicionando a sua competência autorregulatória.

Relativamente ao número de retenções existem diferenças significativas entre os alunos que não têm retenções (0) e os alunos que têm 1 e 2 retenções, contudo, não existem diferenças significativas entre os alunos com 1, 2 ou 3 retenções.

De acordo com Lourenço (2007), um fraco desempenho escolar aponta muitas vezes para uma aprovável existência de dificuldades de aprendizagem que condicionam as competências autorregulatórias dos alunos, para a falta de motivação do aluno para se envolver nas tarefas, para o reduzido tempo que dedica ao estudo, assim como aos escassos conhecimentos prévios.

Cunha (2000), Mourão (2005), Costa, Paula (2005) Guimarães (2006), Lourenço (2007) apontam a existência de um impacto significativo e positivo entre a auto-regulação da aprendizagem e os resultados escolares.

Para Zimmerman os alunos com dificuldade no comportamento autorregulado, avaliam, normalmente, os seus resultados pela comparação social, fazendo atribuições causais mais à capacidade do que ao esforço, levando segundo o autor ao desinteresse pelas atividades escolares a apresentando-se como um dos principais fatores para a disfunção da auto-regulação da aprendizagem.

- A auto-regulação e as habilitações literárias dos pais e das mães dos alunos

Relativamente às habilitações literárias dos pais, ao analisar as habilitações tanto do pai como das mães dos alunos, constatou-se resultados igualmente significativos em ambos ($p=.000$ nas habilitações dos pais e $p=.003$ nas habilitações das mães). Assim, quanto aos detentores de habilitação até ao 4º ano, com o 6º ano ou com o 9º ano não existem diferenças significativas, no entanto, comparando estes grupos com os pais que possuem o 12º ano ou habilitações superiores verificam-se diferenças significativas ao nível da auto-regulação dos alunos, sendo que os filhos de pais com habilitações mais elevadas demonstram um comportamento mais autorregulado.

Os resultados obtidos vão de encontro ao que é referido na literatura. Bandura (1989), Schunk (2001) referem que uma vez que o desenvolvimento e a promoção da auto-regulação da aprendizagem se devem muito a fontes sociais, nas quais os pais assumem na maioria das vezes o um papel de destaque, servindo de modelos, facilmente se percebe que as características destes influenciam as interações a partir das quais é promovido o processo de auto-regulação dos filhos. Pode considerar-se que os pais com um nível de instrução mais elevado terão uma capacidade de resposta mais alargada quando solicitados pelos filhos e conseqüentemente, estes filhos manifestam níveis mais elevados de autonomia face às tarefas escolares, que por sua vez fomentará os índices motivacionais e perseverança no estudo fundamentais à consecução de uma aprendizagem mais autorregulada (Lourenço, 2007) Da mesma forma, estes pais manifestam um maior envolvimento na vida educativa dos seus filhos e expectativas futuras mais altas quando comparados com pais e mães com níveis de instrução mais baixos. Conseqüentemente filhos de pais com níveis de instrução mais levados mostram-se mais autónomos e persistentes nas tarefas escolares, conduzindo à aprendizagem autorregulada proficiente e ao sucesso escolar.

Diversos estudos apontam para a importância dos fatores sociais no desenvolvimento e promoção das competências autorregulatória dos alunos (Schunk, 2001; Schunk & Zimmerman, 1997). Deste modo, atribuir-se uma influência dos pais como modelos nas interações promotoras da aprendizagem autorregulada.

Em termos globais pode referir-se que alunos filhos de pais com instrução mais elevada mostram-se mais autorregulados. Os resultados vão de encontro ao que é referido na literatura. Atendendo a que o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada se deve muito a fontes de cariz social, onde os pais assumem um papel relevante, percebe-se que as suas características facilmente irão influenciar as interações a partir das quais se desenvolve o processo de auto-regulação dos filhos. Os resultados poderão dever-se em parte ao facto de os pais com um nível de instrução superior manifestarem um maior envolvimento na vida escolar dos filhos, bem como as suas expectativas futuras são mais elevadas comparativamente aos pais com habilitações escolares mais baixas.

- A auto-regulação e as profissões dos pais e mães dos alunos

Analisando as profissões dos pais e mães dos alunos encontram-se diferenças relativamente à auto-regulação da aprendizagem ($p < .05$). Assim, quando comparados os níveis autorregulatórios dos alunos podemos afirmar que têm maior auto-regulação os filhos dos pais que detêm profissões mais técnicas e especializadas ao invés dos alunos menos autorregulados filhos de pais com profissões não qualificadas ou desempregados. Verificou-se ainda diferenças mais significativas quanto à situação de aposentados onde os filhos revelam menos auto-regulação.

De acordo com a literatura, o contexto social é um importante suporte à promoção da auto-regulação da aprendizagem. Alunos com pais mais instruídos manifestam mais competências autorregulatórias e conseqüentemente um maior rendimento escolar (Lourenço, 2007). O papel que o estatuto social e o prestígio de algumas profissões, bem como o suporte socioeconómico permitem proporcionar aos filhos o acesso a bens materiais e recursos pedagógicos que facilitam a aprendizagem e a percepção dos alunos acerca das suas competências e conseqüentemente no estabelecimento de objetivos e de estratégias eficazes para os atingir.

Da mesma forma, quando analisamos as profissões das mães encontramos diferenças entre os grupos que detêm profissões mais especializadas e técnicas quando comparados com os grupos de profissões não qualificadas, desempregados e aposentados.

Conclusão

Ao longo da dissertação apresentou-se e desenvolveu-se um trabalho de investigação visando recolher informação que nos permitisse compreender de forma mais clara a influência de diversas variáveis sobre a auto-regulação da aprendizagem nos alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Reconhecendo o papel primordial que a aprendizagem autorregulada tem demonstrado, quer nas investigações, quer na prática educativa (Rosário, 2004b; Rosário et al, 2006) bem como o impacto no sucesso escolar dos alunos e nos contextos de vida, considerou-se pertinente realizar um estudo sobre esta temática junto de alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico a fim de se conhecer melhor o papel da auto-regulação da aprendizagem, bem como alguns aspetos que a literatura sugere como associados a esta.

Como evidenciado pela literatura, a eficácia da auto-regulação da aprendizagem depende da interdependência de diversos fatores, nomeadamente pessoais (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992), pelo que se constata que para que um aluno coloque uma estratégia ou processo em prática não basta que os conheça, é também necessário que se sinta capaz de os aplicar e com estes atingir os seus objetivos.

Para além deste processo, considerou-se ser relevante neste estudo explorar a influência de uma variável menos estudada em relação aos processos autorregulatórios: as dificuldades de aprendizagem.

A aprendizagem autorregulada, de acordo com perspectiva sociocognitiva caracteriza-se pelo envolvimento ativo do sujeito no seu processo de aprendizagem, para o qual definiu objetivos que através da monitorização, regulação e controle das suas cognições e estratégias lhe permitam atingi-los (Rosário, 2004). A utilização de processos autorregulatórios de aprendizagem pelos alunos encontra-se desta forma altamente relacionada com o seu sucesso escolar. Para Zimmerman (2000) os alunos que regulam eficientemente a sua aprendizagem revelam perceções de autoeficácia mais elevadas do que os pares que não manifestam comportamentos autorregulados face à aprendizagem. De acordo com a literatura, considerando a auto-regulação um processo cíclico, os alunos que acreditam nas suas competências atingem com facilidade as metas propostas, são mais persistentes e envolvem-se nas tarefas,

contrariamente aos alunos com uma reduzida perceção dos processos autorregulatórios que estabelecem objetivos menos ambiciosos, têm mais dificuldade em controlar os seus impulsos e em autoavaliar as suas capacidades e desistem facilmente quando confrontados com tarefas mais complexas.

As condições ideais para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada existem quando é dada oportunidade aos alunos de definirem os seus objetivos e criarem as suas próprias oportunidades de aprendizagem. Para desenvolver as suas competências autorregulatórias é essencial que a escola permita aos alunos exercer a escolha e o controlo pessoal (Zimmerman, 1994). Tendo em conta a massificação escolar, a escassez de material e as sucessivas reformas, pode-se constatar que nos últimos anos o panorama da realidade escolar do nosso país não apresenta as melhores condições para o desenvolvimento de alunos autorreguladores da sua aprendizagem e conseqüentemente, a consecução de padrões de realização escolar semelhantes a outros países. Os dados provenientes de estudos realizados em Portugal ao nível do 2º e 3º ciclos no ensino básico (Guimarães, 2006; Mourão, 2005; Rosário, Mourão, Soares, Chaleta, Grácio, Núñez & González-Pienda, 2005; Rosário, Mourão, Soares, Núñez, González-Pienda & Rúbio 2004) sugerem que os processos de auto-regulação da aprendizagem tendem a diminuir com o ano de escolaridade, tornando-se um repto à organização e funcionamento do processo de ensino-aprendizagem.

A literatura refere que alunos a quem os professores, de uma forma sistemática ensinam e modelam estratégias de auto-regulação da aprendizagem aplicadas a diferentes tarefas escolares, mais facilmente exercitam autonomamente a sua utilização (Zimmerman & Schunk, 1998). Porém, estas estratégias da auto-regulação da aprendizagem não são uma panaceia para as dificuldades de aprendizagem, porque a sua eficácia depende de fatores pessoais e contextuais (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Face à exploração do processo de auto-regulação da aprendizagem neste estudo, os resultados evidenciados correspondem à expectativa de existência de uma correlação significativa entre a auto-regulação da aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem bem como a existência de diversas associações e relações estatisticamente significativas entre as variáveis analisadas.

De entre os resultados obtidos, pode-se salientar que: os filhos de pais e mães com habilitações literárias baixas apresentam comportamentos autorregulatórios menos eficazes, assim como os filhos de pais e mães com profissões menos qualificadas; as

raparigas apresentam um perfil mais autorregulado do que os rapazes de acordo com o referido na literatura; os alunos com maior número de retenções apresentam comportamentos autorregulatórios menos eficazes apontando também a existência de dificuldades de aprendizagem; e que os resultados obtidos revelam ainda que alunos mais velhos e em anos de escolaridade mais avançados apresentam comportamentos autorregulatórios mais deprimidos indo de acordo aos resultados de estudos realizados em Portugal (Cunha, 2002; Rosário e colaboradores, 2004; Silva, 2004; Castro, 2007; Lourenço, 2007).

Assim, parece ser da maior importância o apuramento das reais causas deste problema de forma a definir e implementar posteriormente programas com o objetivo de ornar a auto-regulação da aprendizagem mais proficiente à medida que progridem na escolaridade. Simultaneamente, deve procurar-se sensibilizar os alunos para a promoção da autonomia, a levá-los a aprender por si próprios e a autorregular a sua aprendizagem.

De um modo geral, os resultados desta investigação estão em consonância com a literatura da área, cuja revisão foram apresentadas na primeira parte deste trabalho, a qual se fundamentou no marco teórico sociocognitivo. A exceção surge, como já foi referido, no comportamento autorregulatório exibido pelos alunos em função da idade e ano de escolaridade, cujos resultados se encontram em consonância somente com os estudos realizados em Portugal diferenciam-se da literatura estrangeira.

Como acontece em qualquer processo de investigação, no final da sua realização surgem questões às quais são atribuídas respostas e outras se levantem ou precisam de ser aprofundadas. Assim, em relação a este aspeto verifica-se que os resultados revelam uma redução do comportamento autorregulatório dos alunos à medida que aumenta a idade e a escolaridade, refletindo uma situação preocupante quanto ao efeito do sistema de ensino na promoção de competências autorregulatórias aos alunos.

Desta forma, reconhecendo a importância dos processos da auto-regulação da aprendizagem para o sucesso escolar impõe-se que estes fossem tidos em consideração no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que a sua promoção se inicie desde cedo no seio da família e no meio escolar. Caso contrário, dificilmente teremos cidadãos que tracem para si próprios objetivos desafiadores e assumam uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Relativamente aos pais e mães dos alunos torna-se prioritário que se convertam em promotores da auto-regulação da aprendizagem de forma a que os seus filhos se sintam mais seguros e motivados. Urge a criação de ambientes e oportunidades aos seus filhos de modo a que possam ter momentos de escolha e controlo, elementos essenciais ao desenvolvimento do processo de auto-regulação da aprendizagem.

Considera-se ainda importante sensibilizar os docentes para a importância do processo de auto-regulação da aprendizagem e o papel que podem assumir como promotores deste processo e das estratégias para o pôr em prática, bem como, na necessidade de aferir o tipo de comportamento autorregulado dos seus alunos de forma a intervir eficazmente nas disfunções que possam surgir e ainda de salientar que este processo deveria iniciar-se o mais cedo possível de uma forma coerente e sequencial ao longo dos diferentes níveis escolares.

No que respeita ao envolvimento parental, parece essencial promover iniciativas que sensibilizem os pais e mães para a importância da auto-regulação através de modelos, de organização do espaço físico e da gestão das emoções dos seus filhos.

Quanto às escolas considera-se que dentro da autonomia que lhes é permitida podem proceder à implementação do processo de auto-regulação da aprendizagem inicialmente de uma forma lúdica e nos graus de ensino mais avançados mais formalmente, podendo esta implementação iniciar-se em áreas específicas, nomeadamente, a do estudo acompanhado e ser progressivamente generalizada às restantes áreas curriculares.

Atendendo a que se constatou que entre os alunos se verificou uma diminuição do perfil autorregulatório ao longo da escolaridade, ao contrário do que seria de esperar, seria importante de futuro ver esta questão abordada em novos estudos. Interessante também seria alargar esta investigação a outros locais do país, bem como avaliar o momento em que a auto-regulação começa a diminuir e quais as causas de tal situação.

Com a realização da investigação aqui apresentada, ainda que se tenha avançado um pouco na compreensão do processo de auto-regulação, muito ficou por explorar.

Será importante ter em conta que apesar do estudo ter sido realizado em várias escolas de várias freguesias de um concelho, todas pertenciam ao mesmo agrupamento de escolas, ficando pois por saber até que ponto as componentes de

carácter mais organizacional ou estrutural do agrupamento poderiam influenciar positiva ou negativamente o sucesso escolar dos alunos e as suas perspectivas de auto-regulação da aprendizagem.

Em suma, apesar das limitações do estudo procura fornecer pistas e dados que permitam elaborar planos de ação de promoção de competências de auto-regulação da aprendizagem mais eficazes e adequados à realidade de cada escola.

Importante também será de considerar numa perspectiva mais sistémica, os fatores de ordem socioeconómica, uma vez que o estudo foi baseado numa amostra proveniente do interior do país e de cariz essencialmente rural.

Da mesma forma, seria importante replicar o estudo em outras amostras nomeadamente com características urbanas e suburbanas, reportando a um melhor conhecimento do comportamento autorregulado desses alunos.

Uma avaliação de cariz simultaneamente quantitativo e qualitativo baseadas na triangulação dos dados obtidos a partir de diferentes procedimentos de avaliação, poderia ser útil para uma melhor compreensão das relações estabelecidas entre os diversos aspetos que condicionam o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo desta investigação, mais do que retirar consequências e ilações para a compreensão do processo de auto-regulação da aprendizagem, importa referir a importância que teve para a prática docente relativamente a este processo. Assim, apesar do constructo da auto-regulação da aprendizagem ser relativamente recente, as investigações têm-se revelado de grande importância para a melhoria do ensino-aprendizagem, podendo ser observado essencialmente na melhoria do rendimento escolar dos alunos.

As contribuições empíricas desta dissertação, tanto as relativas aos dados apurados, como as relativas às suas limitações, apesar de estarem em consonância com estudos mais recentes sobre a aprendizagem autorregulada, apresentam limitações inerentes ao carácter exploratório desta investigação e apenas podem ser consideradas como preliminares das potencialidades de um constructo recente que outros estudos poderão completar.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M. et al. (2005). Sucesso e Insucesso Educativo no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sociofamiliares e Escolares em Alunos do 5º Ano. In Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84 (2), pp 191-215*
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Pastorelli, & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology, 80 (1), 125-135*.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Fida, R., Vecchione, M., Bove, G., Vecchio, G.M., Barbaranelli, C. (2008). Longitudinal Analysis of Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol.100, nº3, pp.525-534
- Boekaerts, M. & Corno. L. (2005). Self-Regulation in classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review, 54 (2), 199-231*
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional
- Castro, M. (2007). Processo de auto-regulação da aprendizagem: Impacto de variáveis académicas e sociais. Tese de Mestrado em Psicologia. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho (policopiado)
- Corno, L. & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychology, 19(2), 88-108*
- Correia, L.M. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Coleção Educação Especial. Porto Editora
- Cunha, A. M. E. M. (2002). Aprendizagem auto-(des)regulada? Rotas e percursos em alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho
- Davis, C., Nunes, M., Nunes, C. (2005). Metacognição e Sucesso Escolar: Articulando Teoria e Prática, *Cadernos de Pesquisa, Maio/Agosto, pp. 205-230*

- DAVIS,C.; OLIVEIRA,Z.M.R.;Concepções de Desenvolvimento: correntes teóricas e repercussões na escola. In: DAVIS,C.; OLIVEIRA,Z.M.R.;Psicologia na Educação.2º ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994, p. 26-29.
- Feitosa, F. B., Prette, Z. A. P. & Matos, M. G. (2006). Definição e avaliação das dificuldades d aprendizagem (I): Os impasses na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem. Revista de Educação Especial e Reabilitação. 13. Pp. 33-46. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana/Departamento de Educação Especial e Reabilitação. Universidade Técnica de Lisboa.
- Fonseca, V. (1987). *Escola, escola, quem és tu ?* Porto Alegre: Artes Médicas
- Fonseca, V. (1995). *Educação Especial – Programa de simulação precoce: Uma introdução às ideias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Fonseca, A. (2001). Técnicas de Estudo e Organização para Alunos com Dificuldades de Aprendizagem. In B. Silva & L. Almeida (Eds.), Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Pp.535-546. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho
- Guimarães, S. C. M. (2006). Promover a auto-regulação: uma ferramenta para trabalhar no 2º Ciclo. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Ide, S. M. (2002). Dificuldades de aprendizagem: uma indefinição? In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador: Universidade do Estado da Bahia. V. 11, n. 17, p.57-64
- Instituto Nacional de estatística, I.P. (2011). Classificação Portuguesa de Profissões 2010, INE,IP, Lisboa
- Lajoie, S.P., (2008). Metacognition, Self Regulation, and Self-regulated Learning: A Rose by any other Name?, Education Psychology Review, pp.469-475
- Lopes da Silva, A., & Sá, I. (2003). Auto-Regulação e Aprendizagem. Investigar em Educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2, 71-90.
- Lourenço, A.A. (2007). Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade. Tese de Doutoramento em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho (policopiado)
- Mahnic, M.C., Levandovski, A.R. (2009). O Enfoque do trabalho pedagógico na busca pela superação das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar. Acedido em: 30 de Dezembro de 2011 <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1769-8.pdf>

- Martín, H. & Marchesi, A. (1995). Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: Coll, C., Palacios, D. & Marchesi, A. (1995), Coords. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas
- Medeiros, P.C., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M, Marturano, E.M. (2000). A Auto-Eficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. In *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13 (3), pp.327-336
- Mourão, R. M. F. (2005). *Trabalhos de casa, crenças e verdades*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Oliveira, G.L.S., Santos, T.R.L.P., Santos, F., Santos, E.J.F., Silva, W.V.R. (2010). Dificuldades de aprendizagem no processo de ensino aprendizagem em turmas do ensino fundamental da rede pública de Teresina-PI. Acedido em 30 dezembro 2011
<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/view/1403>
- Pereira, A. (1999). SPSS. Guia prático de utilização – análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia. Lisboa: Edições Sílabo
- Pestana, M.H. & Gageiro, J. N. (2000) *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo
- Ribeiro, C. (2001). Estratégias de Estudo e Aprendizagem: Um Contributo para a sua Compreensão. In *Máthesis*. 10. 235-257
- Rosário, P. (2001). Área Curricular de “Estudo Acompanhado”. Contributos Para a Discussão de uma Metodologia. In *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (002). Braga: Universidade do Minho
- Rosário, P. (2002a). *Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas autorregulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2002b). *Testas para sempre*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2002c). *Elementar, meu caro Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2002d). *007.º Ordem para estudar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2003). *O Senhor aos papéis, a irmandade do granel*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2004a). *Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2004b). *Testas o Lusitano*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In M. C. Taveira (Coord.). *Temas de Psicologia Escolar. Contributos de um projecto científicopedagógico* (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora.

- Rosário, P., Trigo, J., Guimarães, C. (2003). Histórias para Estudar, Histórias sobre o estudar: Narrativas Auto-regulatórias na Sala de Aula. In Revista Portuguesa de Educação, 16 (002), pp.117-133. Braga: Universidade do Minho
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. Psicologia, Educação e Cultura 8 (1), pp.141-157
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J.C., & González-Pienda, J. (2005). Trabalho de Casa, Tarefas Escolares, Auto-regulação e Envolvimento Parental. Psicologia em Estudo. 10, pp. 343-351.
- Rosário, P., 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, 10 (3), pp.77-88
- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2006). Comprometer-se com o estudar na universidade: cartas do Gervásio ao seu umbigo. Porto: Almedina.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). *Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Sá, I. (2007). A Auto-regulação da Aprendizagem: O papel da autoeficácia nas transições escolares. Psychologica, 44, pp. 63-76
- Sánchez, J. N. G. (1998). Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. In: Santiuste Bermejo, Víctor & Beltran Llera, Jesús A. (Ed) Dificultades de aprendizaje. España: Editorial Sintesis
- DifiSchunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. Educational Psychology Review. 1 (3), pp. 173-207
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. Educational Psychologist, 26, pp. 207-231
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303) NY: Plenum.
- Schunk, D. H. (1996a). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D. H. (1996b). Self-efficacy for learning and performance. Paper presented at the annual conference of the American educational Research association, New York

- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulation of learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 125-151). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silva, A., Duarte, A. M., Sá, I., & Simão, A. M. V. (2004). *Aprendizagem autorregulada pelo estudante: Perspectivas Psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora
- Silva, M. C. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: do Histórico ao Diagnóstico*. www.psicologia.com.pt
- Trindade, A. J. R. (2010). *Contributos das percepções de autoeficácia e de instrumentalidade para a promoção da aprendizagem autorregulada no ensino profissional*. Tese de Mestrado em Psicologia. Évora: Universidade de Évora
- Veiga Simão, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica: Uma aposta na auto-regulação*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- Winner, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychology, 71*, 3-25.
- Wine, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 88*, 397-410.
- Zimmerman, B. J. (1989a). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81* (3), 329-339.
- 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 of Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J. (1989b). 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. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation*. New York (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & E J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp.185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, winter, 23 (4), 614-628

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Education Research Journal*, 29, 663-679.

Anexos

Ficha de dados Pessoais e Escolares

Escola:

Idade:

Sexo:

Ano de escolaridade:

Nº de retenções:

Profissão

Pai:

Mãe

Habilitações Literárias

Pai:

Mãe

Obs: (com Dificuldades de Aprendizagem ou sem Dificuldades de Aprendizagem)

Inventário de Processos de Auto-regulação da Aprendizagem – revisto (IPAAr)

RESPONDE TENDO EM ATENÇÃO TODAS AS DISCIPLINAS	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para o completar. (P) - Por exemplo, se tenho de fazer um TPC sobre os dinossauros, penso no texto, nas fotografias que quero colar, onde pode estar essa informação, a quem vou pedir ajuda, ...	1	2	3	4	5
2. Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos. (E) - Por exemplo, se tenho apontamentos das aulas que não estão muito bem, se fui chamado(a) algumas vezes à atenção pelos professores, se as notas estão a baixar, penso no que tenho de fazer para melhorar.	1	2	3	4	5
3. Gosto de compreender o significado das matérias que estou a aprender. (P) - Por exemplo, quando estudo, primeiro tento compreender as matérias e depois tento explicá-las por palavras minhas.	1	2	3	4	5
4. Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar. (A) - Por exemplo, se tirei uma nota fraca porque não fiz os exercícios que o/a professor/a tinha marcado, penso nisso e tento mudar.	1	2	3	4	5
5. Guardo e analiso as correcções dos trabalhos/testes, para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar. (A)	1	2	3	4	5
6. Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo. (E)	1	2	3	4	5
7. Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas. (P)	1	2	3	4	5
8. Comparo as notas que tiro com os meus objetivos para aquela disciplina. (A) - Por exemplo, se quero ter um nível 3 ou 4 e recebo um satisfaz menos fico a saber que ainda estou longe do objetivo e penso no que vou ter de fazer.	1	2	3	4	5
9. Procuo um sítio calmo e onde esteja concentrado para poder estudar. (E) - Por exemplo, quando estou a estudar afasto-me das coisas que me distraem: da TV, das revistas de quadrinhos, dos jogos de computador...	1	2	3	4	5

(Rosário & Lourenço, 2007)