



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

Autorregulação e Dificuldades de Aprendizagem

Vanda do Carmo Padrão Coelho

Orientador/a: Prof.^a Dt^a Maria Elisa Chaleta

Évora 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

**Autorregulação
e Dificuldades de Aprendizagem**

Vanda do Carmo Padrão Coelho

Orientador/a: Prof.^a Dt^a Maria Elisa Chaleta

Évora 2013

Agradecimentos

Esta dissertação só foi possível devido à colaboração de muitos intervenientes dos quais gostaria de salientar e agradecer:

- Aos meus pais e outros familiares que sempre me apoiaram.
- Ao Nuno por me ajudar de múltiplas maneiras.
- À minha orientadora a prof^a Maria Elisa Chaleta.
- A minha colega Maria da Luz, que sempre se encontrou disponível para mim.
- A todos os alunos e aos seus encarregados de educação que possibilitaram este estudo.
- Ao Agrupamento de escolas Monte de Caparica e à Prof^a Inês de Castro, por me possibilitarem a realização do estudo.
- E a todos os meus amigos por me ajudarem nesta etapa da minha vida.

Autorregulação e Dificuldades de Aprendizagem

Resumo: A autorregulação da aprendizagem tem ao longo do tempo adquirido importância no combate ao insucesso escolar e no aumento de fatores de autoeficácia por parte dos alunos. A investigação tem proporcionado bases que nos permitem verificar a eficácia da autorregulação no meio escolar.

Este estudo procura verificar se alunos de quarto ano com e sem dificuldades de aprendizagem apresentam estratégias de autorregulação da aprendizagem e se os fatores de género possuem alguma influência nas estratégias utilizadas. Para isso foram analisadas entrevistas a crianças com e sem dificuldades de aprendizagem que frequentam o quarto ano, com o fim de compreender melhor as estratégias de autorregulação utilizadas por ambos os grupos de alunos. Também os afetos e as conceções sobre o estudar e o aprender são contemplados e a sua influência analisada. Faremos ainda uma breve revisão da literatura e do quadro teórico atual no que se refere à autorregulação, às dificuldades de aprendizagem e à influência dos afetos, neste processo.

Os resultados da pesquisa evidenciam que alunos com e sem dificuldades de aprendizagem apresentam estratégias de autorregulação apesar de em diferentes níveis, destacando-se os alunos sem dificuldades de aprendizagem onde se verifica uma maior incidência de processos autorregulatórios. No que se refere às conceções dos alunos sobre o processo de aprender estas ainda se encontram muito ligadas a conceções simplistas. Verificou-se ainda a influência na aprendizagem de fatores de ordem emocional, na aprendizagem e na escolha das estratégias a utilizar na realização das tarefas.

Palavras chave: Dificuldades de Aprendizagem, Autorregulação da aprendizagem, género, estratégias de aprendizagem, afetos.

Self-regulation and learning disabilities

Abstract: Self-regulated learning over time has acquired importance in the fight against school failure and an increase in factors of self-efficacy on the part of students. Research has provided bases that allow us to verify the effectiveness of self-regulation in school.

This investigation seeks to determine if fourth-year students with and without learning disabilities present self-regulation strategies, and if gender factors have some influence on the strategies used. For that interviews to children with and without learning disabilities who attend the fourth year, were analyzed in order to better understand self-regulation strategies used by both groups of students.

Also affects and conception about studying and learning are contemplated and analyzed their influence. We will also briefly review the literature and the current theoretical framework with regard to self-regulation, learning difficulties and the influence of emotions in this process.

The study results show that students with and without learning disabilities present self-regulated strategies although at different levels, especially students without learning difficulties where there is a higher incidence of self-regulated processes. With regard to conception student to learn about the process they are still connected to very simplistic conceptions. There was also the influence of factors on learning emotional, learning and choice of strategies to use in performing the tasks.

Keywords: Learning Disabilities, Self-regulated learning, gender, learning strategies, affect.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice	iv
Índice de figuras	vi
Índice de quadros	vii
Introdução	11
Capítulo I – Enquadramento Teórico	13
1. Autorregulação da Aprendizagem	13
1.1. Fases e Processos de Autorregulação	14
1.2. A importância da Autorregulação em Contexto Escolar	19
2. Afeto e Aprendizagem	21
2.1. Afeto e Experiências Metacognitivas	22
2.2. Relações entre Metacognição, Afeto e Autorregulação	25
3. Dificuldades de Aprendizagem	27
3.1. Contributos para Compreender as Dificuldades de Aprendizagem em Portugal	32
3.2. Características dos Indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem	34
3.3. Aprendizagem Autorregulada e Dificuldades de Aprendizagem	37
Capítulo II – Estudo Empírico	41
1. Metodologia	41
1.1. Objetivos do Estudo	43
1.2. Amostra	44
1.3. Instrumentos e Procedimentos	46

a) Construção do guião de entrevista	49
Capítulo III – Análise e Discussão dos Resultados	53
1. Análise das categorias do tema I – Aprender	54
1.1. Análise da categoria 1. “Definição de aprender”	55
1.2. Análise da categoria 2. “Importância de aprender”	57
1.3. Análise da categoria 3. “Com quem aprende”	61
1.4. Síntese dos resultados do tema I - Aprender	62
2. Análise das categorias do tema II – Estudar	64
2.1. Análise da categoria 1. “Definição”	64
2.2. Análise da categoria 2. “Estratégias de estudo”	66
2.3. Análise da categoria 3. Tempo de estudo	67
2.4. Análise da categoria 4. Local de estudo	68
2.5. Análise da categoria 5. Importância do estudo	69
2.6. Síntese dos resultados do tema II – Estudar	70
3. Análise das categorias do tema III – Sentimentos na aprendizagem	72
3.1. Análise da categoria 1. Gosta de estudar	73
3.2. Análise da categoria 4. Procedimentos quando gosta da matéria	74
3.3. Análise das categorias 5. Procedimentos quando não gosta da matéria	76
3.4. Análise da categoria 6. “Sentimentos quando gosta da matéria”	77
3.5. Análise da categoria 7. “Sentimentos quando não gosta da matéria”	78
3.6. Análise da categoria 8. “Sentimentos face ao fracasso”	80
3.7. Síntese dos resultados do tema III – Sentimentos na aprendizagem	81
4. Análise das categorias do tema IV – Dificuldades no aprender	84
4.1. Análise da categoria 1. Procedimentos no estudo de matérias	85

	difíceis	
4.2.	Análise da categoria 2. Procedimentos no estudo de matérias fáceis	87
4.3.	Análise da categoria 3. Sentimentos face a matérias difíceis	90
4.4.	Análise da categoria 4. Sentimentos face a matérias fáceis	93
4.5.	Síntese dos resultados do tema IV – Dificuldades no aprender	95
5.	Análise das categorias do tema V - Autorregulação	97
5.1.	Análise da categoria 1. “Decisões sobre o processo de estudo”	98
5.2.	Análise da categoria 2. Fatores distratores	99
5.3.	Análise da categoria 3. Comportamentos a mudar para obter bons resultados	100
5.4.	Análise da categoria 4. Persistência	101
5.5.	Análise da categoria 5. Estratégias de realização de trabalhos	103
5.6.	Análise da categoria 6. Procura informação	104
5.7.	Análise da categoria 7. “Atenção durante a correção dos tpc e fichas de avaliação”	106
5.8.	Análise da categoria 8. “verificação do erro”	107
5.9.	Análise da categoria 9. “mudanças para obtenção de melhores resultados”	108
5.10.	Síntese dos resultados do tem V – Autorregulação	110
	Capitulo IV – Conclusão	113
	Bibliografia	121
	Anexos	

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1 – Fases cíclicas da aprendizagem autorregulada de Zimmerman	15
Figura 2 – Modelo SRL de Pintrich	16
Figura 3 – Modelo COPES de aprendizagem autorregulada	17
Figura 4 – Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada	17
Figura 5 – Modelo MASRL (ME= Experiencias metacognitivas; MK = conhecimento metacognitivo; MS = competências metacognitivas)	26

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 – Idade	45
Quadro2 – Sexo	45
Quadro 3 – Habilitações Literárias dos pais dos alunos	46
Quadro 4 – Grelha temática	51
Quadro 5 – Temas	53
Quadro 6 – Análise do Tema I Aprender	54
Quadro 7 – Análise da categoria 1. “Definição” de aprender	55
Quadro 8 – Análise da subcategoria 1.1.3. “Agir”	57
Quadro 9 – Análise da categoria 2. “Importância de aprender”	58
Quadro 10 – Análise da subcategoria 2.1. “Pessoal”	59
Quadro 11 – Análise da subcategoria 2.2 “Social”	60
Quadro 12 – Análise da categoria 3. “Com quem aprende”	61
Quadro 13 – Análise da subcategoria 3.2. “Com a família”	62
Quadro 14 – Análise do Tema II “Estudar”	64
Quadro 15 – Análise da categoria 1. “Definição”	65
Quadro 16 – Análise da categoria 2. “Estratégias de estudo”	66
Quadro 17 – Análise da categoria 3. “Tempo de estudo”	68
Quadro 18 –Análise da categoria 4. “Local de estudo”	69
Quadro 19 – Análise da categoria 5. “Importância do estudo”	70
Quadro 20 – Análise do tema III “Sentimentos dos alunos na aprendizagem”	72
Quadro 21 – Análise da categoria 1. “Gostar de estudar”	73
Quadro 22 – Análise da categoria 4. “Procedimentos quando gosta da matéria”	75
Quadro 23 – Análise da categoria 5. “Procedimentos quando não gosta”	76
Quadro 24 – Análise da categoria 6. “Sentimentos quando gosta da matéria”	77
Quadro 25 – Análise da categoria 7. “Sentimentos quando não gosta da matéria”	78

Quadro 26 – Análise da subcategoria 7.1 “Negativos”	79
Quadro 27 – Análise da subcategoria 7.2 “Positivos”	80
Quadro 28 – Análise da categoria 8 “Sentimentos face ao fracasso”	81
Quadro 29 – Análise do tema 4 “Dificuldades dos alunos no aprender”	84
Quadro 30 – Análise da categoria 1 “Procedimentos no estudo de matérias difíceis”	85
Quadro 31 - Análise da categoria 2 “Procedimentos no estudo de matérias fáceis”	87
Quadro 32 – Análise da subcategoria 2.1. “Fraco investimento na tarefa”	88
Quadro 33 - Análise da subcategoria 2.2 “Investimento na tarefa”	89
Quadro 34 – Análise da categoria 3 “Sentimentos face a matérias difíceis”	90
Quadro 35 – Análise da subcategoria 3.1 “Positivos”	91
Quadro 36 - Análise da subcategoria 3.2 “Negativos”	92
Quadro 37 – Análise da categoria 4 “Sentimentos face a matérias fáceis”	93
Quadro 38 – Análise da subcategoria 4.1 “Positivos”	94
Quadro 39 – Análise do Tema 4 “Autorregulação da aprendizagem”	97
Quadro 40 – Análise da categoria 1 “Decisões sobre o processo de estudo”	98
Quadro 41 – Análise da categoria 2 “Fatores distratores”	100
Quadro 42 – Análise da categoria 3 “Comportamentos a mudar para obter bons resultados”	101
Quadro 43 – Análise da categoria 4 “Persistência”	101
Quadro 44- Análise da categoria 5 “Estratégias de realização de trabalhos”	103
Quadro 45 – Análise da subcategoria 5.7 “Pedir ajuda”	104
Quadro 46 – Análise da categoria 6 “Procura informação”	105
Quadro 47 – Análise da subcategoria 6.2 “Pergunta a outros”	106
Quadro 48 – Análise da categoria 7 “Atenção durante a correção dos TPC e fichas de avaliação”	107

Quadro 49 - Análise da categoria 8 “Verificação do erro”	108
Quadro 50 – Análise da categoria 9 “Mudanças para obtenção de melhores resultados”	109

INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos aspetos ligados ao sucesso académico dos alunos mais estudado é a autorregulação da aprendizagem. Este é sem dúvida uma das grandes apostas para o combate do insucesso escolar.

A elaboração deste estudo prende-se com o facto de cada vez mais ser pertinente compreender se alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico possuem estratégias de autorregulação.

A autorregulação do processo de aprendizagem tem vindo a ser estudada no 2º e 3º ciclo, no ensino secundário e no ensino superior. Entende-se por Autorregulação, qualquer pensamento ou ação desencadeada pelos alunos com a finalidade de alcançarem os seus objetivos, (Zimmerman, 2000). A aprendizagem encontra-se regulada pelo estudante quando existe uma interação de conhecimentos, competências e motivações, com vista ao planeamento, organização, controlo e avaliação dos processos e dos resultados atingidos pelos alunos (Silva, 2004).

A aprendizagem autorregulada é um “*processo através do qual os alunos activam e sustentam comportamentos, cognições e emoções que se orientam sistematicamente para a consecução dos objectivos de aprendizagem*” (Rosário, 2002, p.122) e como tal influência de forma determinante as aprendizagens dos alunos.

“Um bom rendimento escolar parece estar associado a formas de autorregulação mais autónomas e à motivação intrínseca, ou seja, à interiorização dos valores associados ao trabalho escolar (...) estes resultados sugerem, por um lado, que os estudantes mais intrinsecamente motivados estando mais empenhados obtêm melhores resultados escolares e, por outro lado, que as próprias experiências de sucesso contribuem para a manutenção nos estudantes do prazer intrínseco na realização das actividades escolares e para a sua valorização.” (Sá, 1998, p.178)

Segundo Zimmerman (2000), todos os alunos podem ser ensinados/estimulados a autorregular a sua aprendizagem, de forma a alcançarem melhores resultados. Assim, é pertinente estudarmos/analísarmos que estratégias de autorregulação são utilizadas, ou não, por crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, de 1º ciclo, com vista a promover uma reflexão que poderá ser benéfica para a melhoria das

estratégias utilizadas pelos professores destas crianças, nas abordagens à tarefa. Um outro fator que nos parece relevante é a identificação de componentes de ordem emocional relacionadas com a aprendizagem académica. Lopes da Silva e Sá (1993), evidenciam que os estados afetivos e motivacionais são reconhecidos como importantes fatores e que afetam o sucesso e o insucesso escolares. Para comprovarmos a ligação deste fator à autorregulação, Efklides (2011), evidencia através do modelo MASRL a ligação que existe entre metacognição e a motivação/afeto no processo de autorregulação da aprendizagem.

Pode dizer-se que este estudo qualitativo de caráter exploratório contribuirá para uma melhor compreensão sobre as estratégias de autorregulação apresentadas por crianças com e sem dificuldades de aprendizagem que frequentam o quarto ano, do primeiro ciclo do ensino básico.

Em termos estruturais, o trabalho é constituído quatro capítulos. O primeiro capítulo centra-se na realização da revisão da literatura. Abordaremos os seguintes temas, *Autorregulação da Aprendizagem, Afetos e Aprendizagem e Dificuldades de Aprendizagem*.

No segundo capítulo inicia-se o estudo empírico e é apresentada a metodologia, onde se enunciam os objetivos do estudo, a caracterização da amostra, os instrumentos e procedimentos.

No terceiro capítulo é apresentada a análise e discussão dos resultados e pequenas sínteses sobre cada tema analisado.

O quarto capítulo engloba a conclusão onde se procura refletir sobre os resultados da investigação e as suas implicações para a prática, as suas limitações e as propostas para futuras de investigações.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A apresentação de uma breve revisão bibliográfica sobre os diferentes constructos que se pretendem estudar, permite desde já um melhor enquadramento teórico e contextualização do problema em estudo.

1. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Cada vez mais, a nossa sociedade apresenta diversos desafios. Aos indivíduos é pedido novas estratégias e soluções para as necessidades que dela emergem. Para que este propósito tenha sucesso, é preponderante que a escola encontre estratégias que permitam aos seus alunos promover: a compreensão dos conteúdos, a atribuição de sentido social aos mesmos e a capacidade de transpor esse conhecimento para as situações do dia-a-dia. À escola é pedido que, para além de transmitir conhecimentos, favoreça a autonomia e a criatividade dos seus alunos (Freire, 2009).

A autorregulação da aprendizagem vem sendo estudada desde os anos 80 e segundo Rosário (2004) refere-se ao nível de envolvimento (metacognitivo, motivacional e dos comportamentos activos) dos alunos na sua aprendizagem. Existem estudos que provam que os alunos que conseguem dominar os processos de aprendizagem têm melhores resultados académicos e apresentam um baixo índice de abandono das tarefas.

Segundo, Perrenoud:

“Para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação em última instância, só pode ser uma auto-regulação, pelo menos se admitirmos as teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. Nessa perspectiva, toda acção educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interacção com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação.” (1999, cit. Freire, 2009, p.278)

Segundo Simão, Silva e Sá (2007) os processos de autorregulação são determinantes no processo de aprendizagem uma vez que estes se manifestam antes, durante e após a aquisição e consolidação de conhecimentos determinando, na maioria das vezes, o grau de envolvimento do aluno, no seu processo de aprendizagem.

A autorregulação visa uma intencionalidade da ação, na qual, os indivíduos tentam alcançar um ou mais objetivos previamente estabelecidos. É necessário que os alunos conheçam os objetivos estabelecidos pela escola e que construam percepções de eficácia para a obtenção dos mesmos. Os alunos autorregulados obtêm desta forma, um elevado grau de auto-eficácia e de motivação. Estes podem ser caracterizados por: demonstrarem persistência na sua aprendizagem, conseguirem avaliar os seus progressos, ajustarem os seus comportamentos em função da avaliação realizada e possuírem comportamentos pró-ativos (Rosário, 2002).

1.1. FASES E PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO

Foi com Bandura e com a sua teoria sociocognitiva, a qual interrelacionava a autorregulação, o estabelecer de objetivos e a influência do meio envolvente que tudo começou. Uma das noções essenciais ao trabalho de Bandura foi a de auto-eficácia, esta engloba as crenças dos sujeitos quanto às suas capacidades em atingir os seus objetivos. A relevância deste conceito prende-se com o facto de este acarretar uma forte componente motivacional, que condiciona o esforço a investir na tarefa e os comportamentos de persistência. Outros conceitos de extrema importância para compreender o processo autorregulatório são a monitorização da tarefa ou auto-monitorização e a autoavaliação (Silva, A. et. al. 2004).

Bandura interrelaciona as noções de auto-eficácia, à monitorização de experiências subjetivas, estados fisiológicos e afetos. A auto-monitorização torna-se claramente um processo metacognitivo e as experiências dos sujeitos transformam-se em experiências metacognitivas, as quais desempenham um papel complexo na regulação da cognição e dos afetos. As experiências metacognitivas evidenciam-se no desempenho da tarefa, tomando a forma de conhecimento específico sobre a tarefa, conhecimento metacognitivo e julgamentos e sentimentos metacognitivos. Um destes sentimentos é o de dificuldade na tarefa o qual implica, na maioria das situações, afetos e como tal alia à metacognição, afetos e motivação. Por outro lado, não

podemos esquecer que o conhecimento metacognitivo e as competências metacognitivas são cruciais no controlo da cognição e estão intrinsecamente ligadas aos conceitos de auto eficácia (Silva, A. et. al. 2004).

Baseado nesta teoria sociocognitiva Zimmerman foi o primeiro a desenhar um modelo de aprendizagem autorregulada.

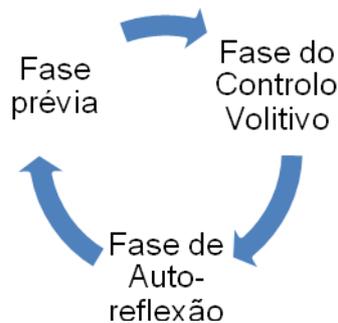


Figura 1 – Fases cíclicas da aprendizagem autorregulada de Zimmerman

O modelo cíclico, abarcava a Fase Prévia, na qual se encontravam englobados a motivação, o estabelecer de objetivos e o planeamento; a Fase do Controlo Volitivo onde eram executados os planos delineados e a Fase de Auto-reflexão na qual eram avaliados os resultados fechando-se assim o ciclo. O modelo de Zimmerman (2000), descreve a autorregulação da aprendizagem dirigindo-a especificamente para a tarefa. Este modelo dá especial enfoque ao uso das competências metacognitivas o que o remete para uma conceção de aprendizagem autorregulada como um processo top-down.

Pintrich (2000) estende o ciclo e inclui quatro fases, este modelo da autorregulação da aprendizagem centra-se na interação entre a pessoa e a tarefa e distingue a monitorização do controlo. Neste modelo, Pintrich infere que as várias facetas da metacognição encontram-se presentes nas várias fases da autorregulação.

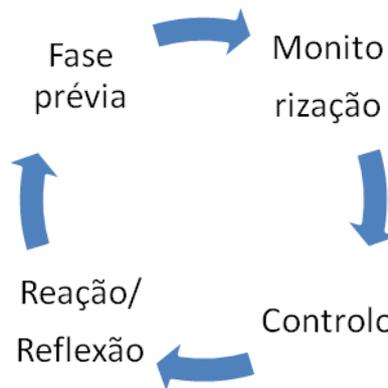


Figura 2 – Modelo SRL de Pintrich

Uma inovação deste modelo é que os julgamentos/inferências metacognitivos são considerados componentes da regulação da motivação, distinguindo-se desta forma da monitorização e da cognição. Denota-se também, a distinção da regulação do comportamento, da regulação da cognição e da motivação/afeto.

Apesar do modelo evidenciar a importância da metacognição na aprendizagem autorregulada não coloca ênfase nos afetos, nem na relação entre metacognição, motivação e afetos. Porém permite compreender melhor o bottom-up autorregulatório na aprendizagem autorregulada.

Um outro autor de referência é Winne e Hadwin com o modelo COPES de aprendizagem autorregulada, que envolve variáveis ao nível pessoal (denominados condições cognitivas) e ao nível dos processos de Tarefa x Nível Pessoal (denominado acontecimentos da aprendizagem autorregulada). Neste modelo a monitorização e o controle encontram-se incluídos nas quatro fases do modelo. É de salientar que o mesmo, coloca menos ênfase nos fatores motivacionais e afetivos, embora eles se encontrem incluídos nas condições cognitivas e possam estar presentes na autorregulação da aprendizagem.

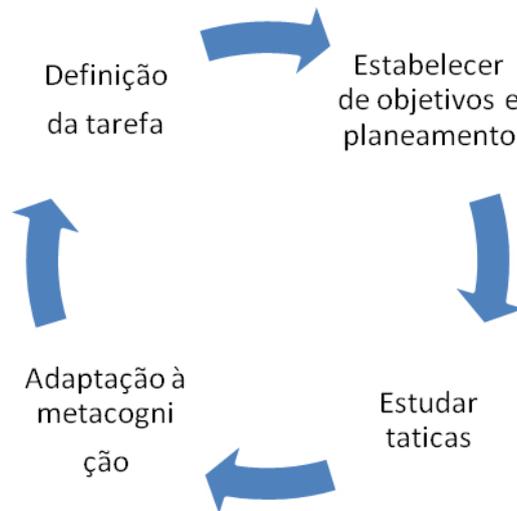


Figura 3 – Modelo COPES de aprendizagem autorregulada

Também Rosário (2002) apresentou um modelo da aprendizagem autorregulada com base no modelo sociocognitivo de Zimmerman, denominado PLEA (Planificação, Execução e Avaliação das Tarefas).

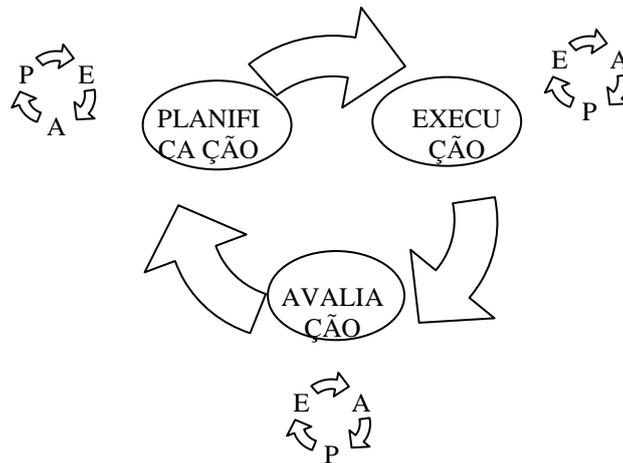


Figura 4 – Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada

Este modelo deve ser encarado segundo a sua natureza cíclica. Mas é de referir que para obter êxito na autorregulação não basta conhecer e aplicar as estratégias, os

alunos devem adquirir três tipos de conhecimento (Rosário, 2004): declarativo (saber o que algo é, com vista a compreender as várias fases do processo), o procedimental (que diz respeito ao saber como utilizar as várias estratégias) e o condicional (que se encontra associado à capacidade de quando se deve utilizar determinada estratégia).

No modelo cíclico PLEA existem três fases:

- a fase da planificação, na qual os alunos analisam a tarefa, de forma a delinear estratégias para concretizar os objetivos que se propõem atingir. A análise da tarefa é caracterizada pelo estabelecer de objetivos/delinear um plano de ação e pela gestão dos recursos pessoais e ambientais;
- a fase da Execução das tarefas, onde são implementadas diferentes estratégias com vista a atingir os objetivos traçados e na qual ocorre uma auto monitorização do trabalho realizado;
- a fase da avaliação, a qual ocorre quando o aluno analisa os resultados obtidos e os compara com os objetivos estabelecidos. O que lhe permite uma autoavaliação, uma autorreflexão e uma autorregulação da aprendizagem da qual resulta um traçar de novos planos e a implementação de novas estratégias que se mostrem mais adequadas ao atingir dos objetivos propostos.

Neste modelo ocorre uma atualização do ciclo autorregulatório em cada uma destas fases, como nos mostra a figura 4, o que lhe confere maior eficácia visto permitir aos alunos uma constante adequação quer dos objetivos, quer das estratégias utilizadas para os alcançar.

Apesar da diversidade dos modelos de autorregulação (Boekaerts, 1995/96; Boekaerts & Niemivirta 2000; Corno, 1993; Febbraro & Clum, 1998; Pintrich 1994, 2000; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988; Zimmerman, 1998, 2000. (Rosario, 2002; Silva, 2004) existe consenso sobre a existência de três fases na autorregulação da aprendizagem:

- Antecipação e preparação, na qual são estabelecidos objetivos pedagógicos e se escolhe um plano estratégico.
- Execução e controlo, na qual são cumpridos os objetivos e os planos delineados.

- Autorreflexão e auto reação, na qual o aluno tem a possibilidade de avaliar o processo efetuado e os seus resultados tendo em conta o que se estabeleceu na primeira fase (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004).

Estas fases não são separáveis e na realidade interagem em várias direções ao longo do tempo, podendo o aluno executa-las de acordo com as suas necessidades.

1.2. A IMPORTÂNCIA DA AUTORREGULAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Desta forma, segundo Silva, Duarte, Sá & Simão (2004) a autorregulação é uma ação dinâmica (porque a inter-relação entre as diferentes fases podem suscitar modificações nas mesmas), temporal (visto decorrer num determinado período de tempo, existe uma sequência das ações), intencional (pois implica o estabelecer de metas e planeamento de estratégias que quando alcançadas levam a sentimentos de satisfação), planeada (porque é necessário planear estratégias e recursos) e complexa (visto estar dependente do resultado da interação de diferentes variáveis).

É de salientar que todos os alunos podem aprender a autorregular a sua aprendizagem.

*“(...) os estudantes podem ser ensinados ou incitados a transformarem-se em alunos mais auto-reguladores através da aquisição de estratégias eficazes e incrementando as suas percepções de auto-eficácia”
(Zimmerman, 1989, p.336).*

A autorregulação é um processo bastante importante, visto que promove estratégias, competências e sucesso na aprendizagem e, ainda, mantém os alunos motivados para as aprendizagens. O processo de autorregulação baseia-se na escolha e no controlo exercido pelos próprios indivíduos. Pode-se dizer que a autorregulação é caracterizada por vários fatores (atenção, metacognição, motivação, ação e controlo volitivo, estratégias de autoeficácia, etc.) e não é um simples constructo unitário, devendo ser entendida segundo as partes que a constituem. Os alunos podem autorregular diferentes dimensões da sua aprendizagem, sendo este mais um fator de especificidade (Rosário, 2002). A autorregulação está diretamente relacionada com as situações de aprendizagem, por isso não pode ser encarada como um traço da personalidade do aluno.

O domínio do conceito de autorregulação por parte dos docentes é de extrema importância, pois sem o mesmo nunca compreenderão as suas implicações na prática educativa, nem quais as melhores estratégias a utilizar na promoção das mesmas.

É necessário que, para além de estimularem comportamentos autorregulatórios, os docentes se preocupem com o sentido desses mesmos comportamentos (Schunk, 2001) e, nesse sentido, devem estimular os processos de autorregulação dos alunos em três vertentes: a da experiência direta, a da instrução e a da prática intencionada.

O estudo da autorregulação em Portugal é relativamente recente. Os primeiros estudos datam de cerca de 1989 com o projecto desenvolvido por Valente denominado “Dianóia” (Aprender a pensar – Desenvolver a Inteligência) que visava melhorar as competências de alunos com baixo rendimento escolar. Seguiu-se Lopes da Silva e Sá com um programa metacognitivo “Saber Estudar e Estudar para Saber”. Também aos adolescentes foi aplicado um programa denominado “Promoção cognitiva” por Almeida e Morais. Mas foi sem dúvida Rosário que com o projeto “Sarilhos do Amarelo”, “(Des)venturas do Testas” e “Comprometer-se com o estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu umbigo”, que propôs a utilização de práticas educativas de autorregulação. Estes projetos destinavam-se aos vários ciclos de ensino e visava promover a aquisição e utilização por parte dos alunos de estratégias de autorregulação que lhes permitiriam melhorar as suas aprendizagens.

Como evidenciamos anteriormente vários programas foram desenvolvidos com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos e os seus níveis de sucesso. Segundo Silva (2004) as estratégias utilizadas por esses programas são:

- Estratégias comportamentais que visam ensinar o estudante a controlar o seu tempo de estudo, a escolher o local de estudo, a explorar os materiais de estudo e a saber quando pedir ajuda aos diferentes intervenientes no processo educativo.
- Estratégias metacognitivas nas quais os estudantes são levados a compreender a importância das estratégias cognitivas no seu processo de aprendizagem e em particular na realização das tarefas escolares. Estes aprendem, para além de como utilizar a estratégia adequada, a monitorizar o seu processo de aprendizagem, a questionar os objetivos das tarefas a

realizar, a planificar que estratégias deve utilizar e a saber ultrapassar as dificuldades encontradas.

- Estratégias motivacionais, que pretendem que os alunos compreendam a necessidade de aprender, o que os leva a querer aprender e a atribuir significados às aprendizagens contextualizando-as.
- Estratégias ao nível do controlo volitivo que ajudem os alunos a conviver com os fracassos e a ansiedade, a melhorar a atenção e a motivação e a tirar partido favorável dos diferentes recursos.

Apesar de tudo o que foi explicitado anteriormente não podemos deixar de evidenciar que existem limites para a aplicação do constructo. Segundo Silva (2004) a utilização eficaz das várias estratégias devem ter em conta as vivências dos alunos, o seu nível de escolaridade, os seus níveis de sucesso e insucesso e ainda as expectativas e objetivos estipulados pelos vários técnicos.

2. AFETO E APRENDIZAGEM

A afectividade, por relação com a cognição, foi considerada, durante muito tempo como um fator importante mas secundário na aprendizagem. Estudos recentes, no entanto, consideram-na um dos pilares fundamentais uma vez que consideram os fatores afetivos e motivacionais para a modificação quer de comportamentos disruptivos, quer de ciclos de fracasso escolar que se instalam entre muitos alunos. Tal como nos diz Machado et al (2008) é de extrema importância para o sucesso social e académico o desenvolver de competência sociais e de regulação emocional.

Para além de ser suscetível de modificar comportamentos pensa-se que o facto de os alunos estabelecerem fortes laços de afetividade quer com os professores quer com os seus pares educativos leva a que os conhecimentos sejam integrados na memória de forma mais consistente. Quanto mais humana for a relação educativa entre os vários intervenientes, mais eficaz será a aprendizagem. Para além disso sabe-se que a aprendizagem é mais fácil quando oferece prazer aos sujeitos, estes sentem-se mais motivados. Os aspetos intelectuais são tão importantes no processo de aprendizagem, como os afetivos. Como nos diz Neves e Carvalho (2006) o estabelecer de relações afetivas positivas leva a uma expansão do campo cognitivo.

São os aspetos afetivos positivos que geram uma forte motivação para a aprendizagem por parte dos alunos. Segundo Lieury e Fenouillet (1997) a motivação é um termo genérico que caracteriza um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da ação e da persistência. A motivação pode ser intrínseca (que provém do próprio indivíduo e diz respeito ao interesse e à curiosidade) ou extrínseca (que vem de fora e conduz à realização de uma tarefa recorrendo a motivações controladas por incentivos).

Segundo Damásio (2000), o termo emoção designa o conjunto de respostas que constitui uma emoção, muitas das quais são publicamente observáveis.

Como é evidente existem emoções que são claramente desfavoráveis à aprendizagem como o medo, o aborrecimento, a resignação... e outras que lhe são favoráveis como a curiosidade, o prazer e a ambição. Mas a relação entre emoções positivas e resultados satisfatórios e emoções negativas e resultados negativos não é linear. Um exemplo é a ansiedade moderada que em certos casos pode ser benéfica. A proposta da tarefa e a maneira como é apresentada também, são muito importantes pois segundo Lieury e Fenouillet (1997) o tipo de emoção que é experimentado pelo aluno influencia em muito a sua aprendizagem. Com vista à motivação do mesmo e à sua aprendizagem significativa é fundamental que este atribua sentido e utilidade à atividade que se lhe propõe.

Tendo em conta a investigação desenvolvida por Efklides (2008), baseada na premissa de que os alunos bem sucedidos conseguem regular as suas aprendizagens e obter sucesso na aprendizagem em associação com sentimentos positivos, a autorregulação assume um papel importante na aquisição desse sucesso académico. Os alunos que compreendem a responsabilidade na sua aprendizagem encontram-se na generalidade intrinsecamente motivados para esta. Porém a autorregulação nem sempre obtêm sucesso, isso deve-se ao facto de que os vários alunos possuírem diferentes objetivos e usarem diferentes estratégias regulatórias que leva a diferentes aprendizagens.

2.1. AFETO E EXPERIÊNCIAS METACOGNITIVAS

As primeiras abordagens ao conceito da metacognição vêm dos Estados Unidos no início dos anos setenta no qual foi integrado em vários estudos que pretendiam melhorar o funcionamento da memória.

A metacognição é um modelo de cognição, no qual se encontram envolvidos ao meta nível a monitorização e o controlo de funções. Esta tem um efeito duplo: permite que se forme uma representação da cognição baseada no processo de monitorização e exerce controlo na cognição.

Vários estudos com crianças mostram-nos que estas possuem muitas limitações na compreensão dos seus processos cognitivos e metacognitivos (Flavel, 1979). Porém os investigadores concluíram que os processos metacognitivos encontram-se intimamente relacionados com diferentes mecanismos cognitivos que são fundamentais para a comunicação, compreensão oral e escrita, aquisição da linguagem, resolução de problemas, entre outros. A metacognição começa então a estabelecer contatos com ideias similares nas áreas do conhecimento social, desenvolvimento da personalidade e na educação.

Duas funções da metacognição segundo Flavel (1978) são a monitorização e o controlo cognitivo. A função de monitorização fornece-nos informação que posteriormente é usada pela função de controlo, de forma a guiar e a regular a cognição. Esta função engloba o conhecimento metacognitivo que é um conhecimento declarativo e abrange as teorias e as crenças pessoais (objetivos, tarefas e estratégias) e as experiências metacognitivas que englobam os sentimentos e os julgamentos realizados pelos indivíduos ao longo da tarefa (sentimentos de familiaridade, de dificuldade) (Efklides, Kourkoulou, Mitsiou e Ziliaskopoulou, 2006).

As experiências metacognitivas também possibilitam que o sujeito sinta necessidade de usar o conhecimento metacognitivo para regular o tempo e o esforço que se despende numa tarefa. Apesar disso, é de salientar que os estudos mostram-nos que existe uma inter-relação baixa entre a monitorização das dificuldades e os tempos de estudo. Já o controlo cognitivo engloba as competências metacognitivas (*metacognitive skills*) descritas como o conhecimento procedimental, sendo o que cada pessoa realiza deliberadamente para controlar a cognição. Logo são parte integrante do processo de autorregulação, o qual não se resume apenas às competências metacognitivas (Efklides, Kourkoulou, Mitsiou e Ziliaskopoulou, 2006).

Do estudo da influência das emoções na aprendizagem conclui-se que quer os afetos positivos quer os negativos influenciam a aprendizagem.

As experiências metacognitivas, possuem um duplo caráter: cognitivo e afetivo, como tal permite que o indivíduo tome consciência dos progressos na concretização dos seus objetivos. Encontram-se diretamente implicadas na produção de sentimentos positivos ou negativos quando ao desenvolver da tarefa. Sentimentos de dificuldade na realização da tarefa levam a que o indivíduo se aperceba que a tarefa não se está a desenvolver fluentemente e como tal a uma diminuição da progressão para alcançar o objetivo e a uma maior probabilidade para a ocorrência de erros. Em contrapartida uma boa fluência na resposta à tarefa produz afetos positivos o que se concretiza no aumento da confiança, mesmo que as respostas não sejam as corretas. Uma boa fluência de respostas para alcançar objetivos e executar as tarefas podem produzir um excesso de confiança, o qual pode ser prejudicial, em especial para os indivíduos que não se encontrem conscientes da importância das etapas a cumprir para completar as tarefas e alcançar os objetivos. Pode-se concluir que as experiências metacognitivas têm um impacto a curto termo na autorregulação da aprendizagem (Efklides, 2009; 2011; Flavel, 1979).

Não nos podemos esquecer porém que os estados afetivos apresentados pelos indivíduos, são influenciados por um grande número de fatores, muitos dos quais não se encontram diretamente relacionados com a aprendizagem. Estados de afetos positivos promovem a aceitação de feedbacks negativos, o aumento do investimento na tarefa e o arriscar, porém podem levar também, quando em excesso, a uma menor análise e crítica das implicações da realização das tarefas. Estados de afeto negativos podem levar os indivíduos a negarem os feedbacks negativos, a desenvolver reações defensivas e comportamentos disruptivos e à procrastinação. Todavia, em alguns indivíduos, níveis moderados de afetos negativos podem levar a que estes se tornem mais críticos quanto ao estabelecer de metas para a aquisição de objetivos e como tal mais eficientes. É de extrema importância que nos encontremos conscientes da interação que se estabelece na autorregulação da aprendizagem entre os afetos positivos e negativos na prevalência dos primeiros sobre os últimos (Efklides, 2008; Efklides & Petkaki, 2005).

Segundo Efklides (2008) para que os indivíduos sejam bem sucedidos na aprendizagem, existe um complexo conjunto de objetivos que englobam a autorregulação da aprendizagem assim como a co-regulação das relações interpessoais positivas. As experiências metacognitivas são fundamentais para estes dois fatores, torna-se portanto importante que os professores tomem consciência da

relevância das experiências metacognitivas no sucesso das aprendizagens dos alunos e nos seus sentimentos de sucesso.

O humor é um aspeto importante, pois afeta a maneira como se processa a informação. Pensa-se que as pessoas/alunos que possuem humor positivo, este promove a criatividade e afeta a sua perceção de si de forma positiva, o oposto acontece com o humor negativo. Isto indica-nos que a relação entre afetos e cognição é bidirecional e que a regulação dos afetos pode ser realizada ao nível consciente e inconsciente. Segundo Efklides (2005) estudos mostram que o humor positivo possui maior influência nas experiências metacognitivas que o humor negativo, mais ainda o humor positivo face ao estudo possui uma relação direta com a qualidade das respostas e indireta no interesse e quantidade das respostas. Um outro aspeto a considerar prende-se com o facto de que o autoconceito influenciar as experiências metacognitivas. Se o humor interage com a autoavaliação dos indivíduos e consequentemente com o autoconceito, o humor podem ter um efeito direto nas experiencias metacognitivas ao nível dos inferências e indireto ao nível do autoconceito (Efklides & Petkaki, 2005; Efklides, 2009).

2.2. RELAÇÕES ENTRE METACOGNIÇÃO, AFETO E AUTORREGULAÇÃO

A aprendizagem autorregula é alvo de muitos estudos, com vista a melhorar e a facilitar a aprendizagem dos alunos. Os pontos chave da autorregulação são: a cognição, a metacognição, a motivação, os afetos e o controlo volitivo. Este processo envolve a monitorização e controlo dos comportamentos, a cognição, a motivação e o contexto envolvente.

A interação entre metacognição, motivação e afetos pode ser descrita ao macro nível representado pelas características das pessoas, nas suas orientações para a aquisição de objetivos, nas suas crenças de autoeficácia, entre outros. A autorregulação do conhecimento foi concebida ao nível geral o qual pode ser chamado de nível pessoal da autorregulação. Já ao micro nível podemos analisar a execução das tarefas, neste nível metacognição e afetos tomam a forma de experiências subjetivas (Efklides, 2011).

Segundo, Efklides (2011), o modelo MASRL (Metacognitive Affective Modelo of Self Regulated Learning ou modelo Metacognitivo e Afetivo de Aprendizagem Autorregulada) contribuiu para uma melhor explicitação de como é que a metacognição e a motivação/afeto interagem no processo de autorregulação da aprendizagem. A origem deste modelo remonta à teoria sociocognitiva da autorregulação e nos diferentes modelos de aprendizagem autorregulada, os quais evidenciam as seguintes componentes: metacognição, motivação e afetos.

Como podemos ver na figura 5 este modelo centra-se na autorregulação da cognição e da motivação/afeto e remete uma menor importância para a autorregulação do comportamento e do contexto envolvente. O que não implica que estes não estejam presentes, porém, são estratégias usadas na autorregulação da cognição e da motivação/afetos.

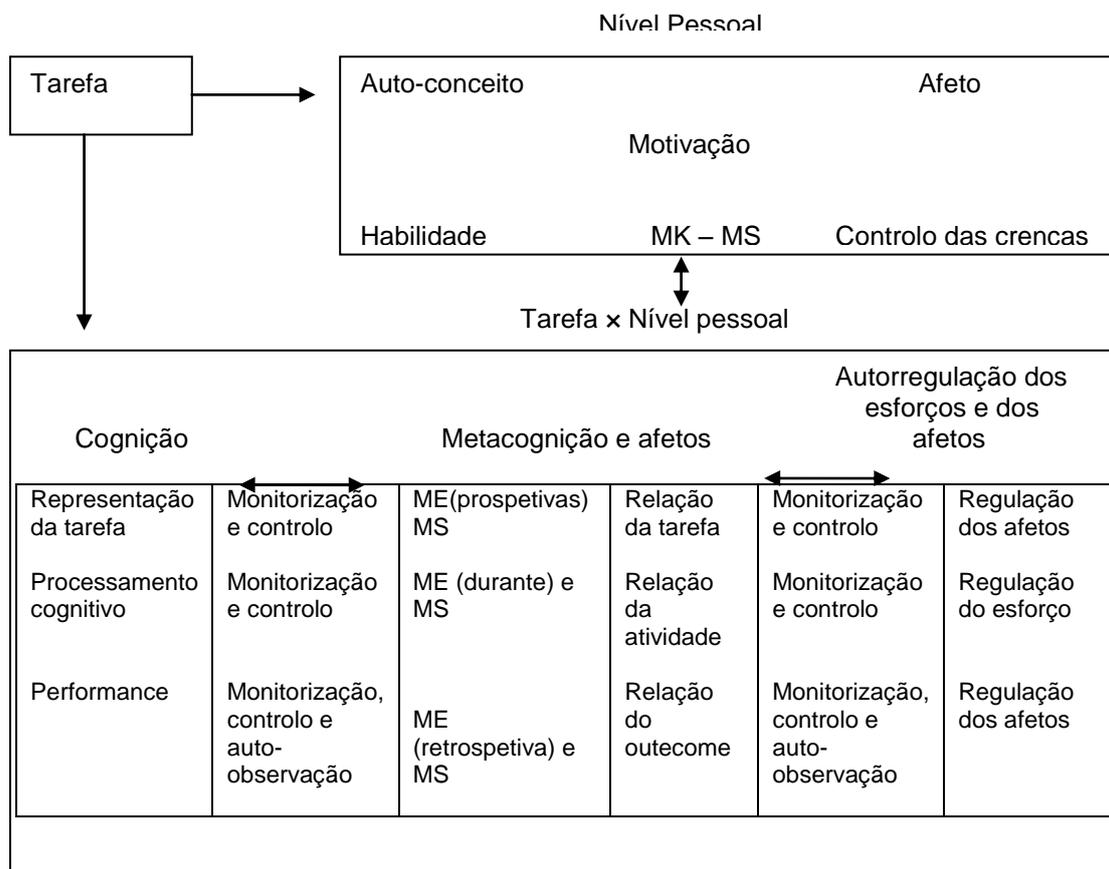


Figura 5 – Modelo MASRL (ME- Experiencias metacognitivas; MK - conhecimento metacognitivo; MS - competências metacognitivas)

Este modelo é baseado na premissa de que a aprendizagem das tarefas pode ser definida pelas características das tarefas tais como complexidade, requisitos conceptuais, modo de apresentação, objetivos institucionais, entre outros. Como tal, tarefa é por si só um aspeto fundamental.

Existem neste modelo dois níveis distintos: o nível pessoal que representa um nível generalizado de funcionalidade da autorregulação da aprendizagem. Este contempla vários componentes: cognitivos, motivacionais, metacognitivos, afetivos, volitivos e ainda as características da própria pessoa. Neste nível a tarefa é analisada, tendo em conta o conhecimentos associado a memórias passadas, a motivações, a capacidades do individuo e as suas crenças metacognitivas. O nível Tarefa x nível pessoal engloba o processamento da tarefa e as experiências subjetivas que o acompanham. Neste nível encontram-se ativos a cognição, a metacognição, o afeto e a regulação dos afetos e do esforço.

3. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu ligado a uma *incapacidade* ou *inabilidade* para a aprendizagem. As primeiras investigações realizaram-se por se verificar uma necessidade de compreender o motivo pelo qual algumas crianças que pareciam normais não conseguiam experimentar o sucesso escolar.

“Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem” (NJCLD, 1994, pp.61-64).

“Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências” (Correia 2007, cit. NJCLD, 1994, pp.61-64).

O ser humano sempre demonstrou uma enorme dificuldade em aceitar a diferença. Desde muito cedo que nos deparamos com marginalizações relativas aos que não eram considerados “normais”. Em Esparta quando as crianças nasciam com malformações eram atiradas do monte Taijeto, na Índia os doentes incuráveis eram atirados ao rio Ganges, na Idade Média as pessoas que sofriam de distúrbios ou imperfeições, eram consideradas como resultantes de um castigo divino ou como possessões do demónio e, até há bem pouco tempo atrás os indivíduos com necessidades educativas especiais viviam marginalizados, em instituições ou apenas recolhidos em casa, escondidos da sociedade (Cruz, 2009).

Foi apenas em 1963 que se definiu oficialmente o campo de estudo das dificuldades de aprendizagem. Como refere Cruz (1999) podem-se identificar quatro fases na sequência histórica das Dificuldades de Aprendizagem (DA):

a) Fase da fundação (1800 a 1930)

Esta fase caracteriza-se por uma componente essencialmente clínica. Foi a Neurologia que inicialmente demonstrou interesse pelas Dificuldades de Aprendizagem, realizando-se nesta fase uma observação mais clínica dos pacientes que sofriam deste tipo de distúrbios associando-os a lesões cerebrais resultantes de quedas, acidentes ou doenças.

Muitos foram os estudos realizados por vários neurologistas (Gall, Broca, Wernicke, Jackson, Head, Hinshelwood e Orton) que permitiram os primeiros mapeamentos de algumas funções cerebrais de forma a podermos compreender quais as lesões que provocam problemas de aprendizagem e a sua localização. Este foi um enorme contributo para o conhecimento do funcionamento do cérebro e para o estabelecer de relações entre este e os diferentes problemas de aprendizagem.

b) Fase da transição (1930 a 1963)

Período caracterizado por uma transição do campo da Neurologia para o campo da Psicologia e da Educação. Tendo como base os fundamentos teóricos alcançados na fase anterior, psicólogos e educadores tentaram desenvolver instrumentos que permitissem o diagnóstico e a recuperação educativa dos problemas evidenciados pelas crianças no seu processo de aprendizagem.

Alguns dos estudos mais importantes nesta fase foram realizados por Werner, Strauss, Cruickshank, Kephart, Frostig, Mykelbust, McGinnis e Kirk (Cruz, 1999).

Werner e Strauss (Cruz, 1999), após estudarem crianças com lesões cerebrais e crianças com deficiência mental concluíram que existem dois tipos de deficiência mental: as endógenas (que resultam de factores hereditários) e as exógenas (que resultam de défices neurológicos ou lesões cerebrais). Depois de concluírem que estas crianças necessitavam de apoio educativo especial estes autores apresentaram um conjunto de recomendações educativas o que marcou profundamente o campo das Dificuldades de Aprendizagem.

c) Fase da integração (1963 a 1980)

Samuel Kirk popularizou o termo Dificuldades de Aprendizagem, o que permitiu que este fosse reconhecido como uma área específica, a qual possuía um objecto de estudo e uma actividade própria. Este acontecimento potenciou um aumento de interesse pelos problemas que poderiam emergir no processo de ensino-aprendizagem, o que se manifestou em várias vertentes.

Emergiram nesta fase, diversas concepções e teorias. Adelman em 1971 defendeu que o sucesso ou insucesso escolar era influenciado por vários factores capacidades e incapacidades dos alunos, metodologias de ensino, características dos professores e condições da sala de aula. Partindo destes pressupostos, o autor propôs o seu Modelo Interaccional, que defendia que o sucesso escolar era tanto maior quanto o ajustamento entre as características da criança e às do programa a esta aplicado. Ross em 1976 por outro lado, introduziu a teoria do Atraso de Desenvolvimento da Atenção Selectiva, na qual defendia que as crianças com DA evidenciavam um atraso desenvolvimental e maturacional no que se refere à atenção seletiva o que não lhes possibilitava, segundo o autor um consolidar de conhecimentos. Vellutino, em 1977,

defendia que as dificuldades na leitura advinham de dificuldades na re-memorização e renomeação de palavras, lançando assim a teoria do Défice Verbal. Por fim, Torgesen em 1977 propunha uma abordagem do Educando Passivo, a qual se fundamentava nas teorias cognitivas do processamento de informação e na investigação desenvolvida pela psicologia Evolutiva e Diferencial (Cruz, 1999).

d) Fase contemporânea (1980 à actualidade)

Na fase contemporânea denota-se alguma propensão para alargar o diagnóstico e a intervenção para além da idade escolar. Evidenciam-se desta forma três grandes quadros conceptuais:

- Análise aplicada do comportamento no qual a aprendizagem é vista como a relação entre as respostas dadas pelos indivíduos e os estímulos fornecidos pelo envolvimento. As DA nesta perspectiva, estão relacionadas com deficiências nos comportamentos que influenciam a aprendizagem, logo as DA e o insucesso escolar resultam da falta de reforços e incentivos que produzem comportamentos inadequados à situação de ensino (Rebelo, 1993).

- Perspectiva do Processamento de Informação, que defende que as DA se devem a deficiências nas funções de processamento psicológico o que se traduz por uma dificuldade em adquirir e integrar novas informações (Casas, 1994).

- Perspectiva Neuropsicológica, a qual integra o conhecimento neurológico com o psicológico e o educativo. Neste contexto a aprendizagem é um comportamento complexo no qual a correta organização dos vários sistemas cerebrais é essencial (Casas, 1994).

No âmbito das Dificuldades de Aprendizagem existem várias classificações:

- Classificação de Quirós & Schrager (1978) que divide as DA em primárias (disfunções cerebrais, problemas perceptivos e problemas psicomotores) e as secundárias (afeções biológicas, problemas de comportamento e fatores ecológicos e socioeconómicos).

- Classificação de Kirk e Chalfant (1984) que agrupa-as em duas categorias: DA Desenvolvimentais (primárias: atenção, memória e percepção e secundárias;

pensamento e linguagem oral) e DA Académicas que englobam as dificuldades específicas da leitura, escrita, aritmética e soletração/expressão escrita.

- Classificação de Adelman e Taylor, (1986) na qual são apresentados três tipos de problemas de aprendizagem que se situam ao longo de um continuum. Existem inicialmente os problemas de tipo I, num extremo, (causados por factores externos ao individuo), no outro extremo, existem os problemas de tipo III (causados por factores intrínsecos, porém apenas são consideradas desordens internas mínimas) no centro encontram-se os problemas de tipo II os quais são caracterizados pela igual contribuição de ambas as forças (factores externos e factores intrínsecos).

- Classificação de Lyon (1985), esta classificação baseia-se num modelo neuropsicológico o qual distingue quatro subgrupos de DA: perturbações da linguagem, perturbações visuais, perturbações na sequencialização auditiva e perturbações mistas (linguagem/visuo-espaciais). Nesta classificação todos os tipos de perturbações são causados por lesões cerebrais ou por deficiente funcionamento de diversas zonas cerebrais.

- Classificação de Rourke (1989), baseando-se num modelo neuropsicológico, nesta classificação as DA dividem-se em dois subtipos: um grupo R-S (reading-spelling) no qual um ineficaz funcionamento do hemisfério esquerdo provoca uma deficitária capacidade de leitura e escrita e um grupo A ou síndrome NLD (non verbal learning disability) no qual deficiências no hemisfério direito provocam défices nas capacidades visuo espaciais, de organização e síntese.

- Classificação de Rebelo (1993), na qual existem quatro grandes categorias as quais deverão ser analisadas numa perspectiva de interação e mutuo relacionamento. Problemas de tipo I que são causados pela inadequação dos contextos escolares; problemas de tipo II os quais resultam de problemas intra-individuais conjugados com factores ambientais; problemas de tipo III os quais são atribuídos a disfunções cerebrais mínimas ou neurológicas e problemas de tipo IV nos quais se incluem os problemas que advêm de deficiências que possuem diagnósticos bem estabelecidos (autismo, paralisia cerebral, deficiências intelectuais, etc.).

- Classificação do DSM-IV (1996), que se caracteriza por quatro categorias, diferenciadas através do padrão académico que os indivíduos apresentam nas diferentes matérias. São estas: perturbações da leitura (ou dislexia), perturbações do

cálculo (na qual podem estar deficitárias competências como a linguística, competências perceptivas, de atenção e aritméticas), perturbações da escrita (que se caracterizam por erros gramaticais, de pontuação, de elaboração frásica entre outros), e perturbações sem outra especificação (nas quais podem ocorrer problemas nas áreas da leitura, cálculo e escrita em simultâneo).

As DA podem ser de carácter permanente ou de carácter transitório, as quais englobam diferentes categorias. Existem três fatores que afetam as DA: personalidade dos sujeitos, os contextos familiares e sociais e os que dependem diretamente das instituições educativas/escolas (Fonseca, 2008).

Um outro aspeto relevante segundo Correia (2004) prende-se com a questão da necessidade de conceptualizar as DA para que se passe para um conceito mais específico, o de Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE).

3.1. CONTRIBUTOS PARA COMPREENDER AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM PORTUGAL

O conceito de Dificuldades de Aprendizagem, em Portugal, está longe de ser explícito, para a maioria dos profissionais que trabalham com este tipo de crianças. A sua maioria ainda o encara, segundo Correia (2004), como um conjunto de problemas de aprendizagem no sentido lato, qualquer dificuldade que o aluno possua. Mas este sentido encontra-se bastante longe do que realmente significa Dificuldades de Aprendizagem ou Dificuldades de Aprendizagem Específicas para a comunidade científica.

A definição de Correia, (2008) é por isso um enorme contributo para a compreensão desta temática no panorama nacional. Segundo este autor:

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou

metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente” (Correia, 2008 p.47).

A população com DA e/ou DAE possui problemáticas com características específicas e como tal necessitam de intervenção especializada.

Porém os indivíduos com DAE, na generalidade possuem um potencial intelectual médio (sem perturbações visuais, auditivas, motoras ou mentais) e embora se encontrem motivados para a aprendizagem e inseridos em contextos de ensino eficazes para a maioria dos alunos, revelam dificuldades à partida inesperadas para as suas características. Este é sem dúvida um dos motivos que leva a que as DAE, em Portugal, não se encontrem contempladas nas Necessidades Educativas Especiais. A legislação portuguesa que enquadra as Necessidades Educativas Especiais, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, não contempla apoio especializado para estes alunos, apesar das suas necessidades específicas. Isto verifica-se porque tal como nos é apresentado no Artigo 1º:

“1- O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (Decreto-Lei 3/2008)

O facto de só serem elegíveis para a educação especial crianças “*com limitações significativas ao nível da actividade e da participação (...) decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, ...*” (Decreto-Lei 3/2008), faz com que crianças que possuem perfis intelectuais médios não se enquadrem nesta categoria apesar de apresentarem muitas dificuldades.

Noutros países a realidade destas crianças é um pouco diferente, pois as suas desordens neurológicas encontram-se abrangidas pelo espectro das necessidades educativas especiais, e os alunos sujeitos a programas educativos individuais, por forma a colmatar as suas dificuldades.

3.2. CARACTERÍSTICAS DOS INDIVÍDUOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As crianças com DA possuem algumas características em comum. Desta forma foram listadas as mais frequentes:

- Indícios ou sinais neurológicos

Os indivíduos com DA possuem mais antecedentes de afeções cerebrais ou de situações nas quais possa ter ocorrido uma lesão cerebral.

- Problemas de atenção

Os problemas de atenção (ou desatenção) característicos de muitos dos indivíduos com DA podem advir de duas causas: carência (atenção insuficiente) ou excesso (superatenção, o que provoca fixações anormais em determinados detalhes). Também a hiperactividade com défices de atenção se encontra incluída neste grupo e é caracterizada por faltas de atenção, hiperatividade e impulsividade (Cruz, 1999).

- Problemas da perceção

Os problemas da perceção são definidos como a incapacidade de identificar, discriminar, interpretar e organizar as sensações (Johnson & Myklebust 1991).

Muitos autores têm estudado os problemas da perceção nos indivíduos com DA. Para Martin (1994) os mais frequentes são transtornos: na perceção das formas, do espaço e do completamento visual. Já Kirk e Chalfant (1984) evidenciam sete categorias: problemas de discriminação, dificuldades de completamento, dificuldades visuomotoras, problemas na velocidade percetiva, dificuldades de sequencialização, dificuldades nas modalidades percetivas e perseverança.

- Défices de memória

Os défices de memória em casos de indivíduos com DA, são na generalidade ao nível da codificação, catalogação ou armazenamento e da rechamada da informação.

Vários foram os autores que abordaram a temática da memória, tal como as teorias que a abrangem. Uns sugerem que é uma faculdade unitária outros pelo contrário vêem-na como um complexo sistema de processamento de informação (Cruz, 1999).

- Défices cognitivos

Os indivíduos que possuem DA podem possuir um défice cognitivo, não sendo este um factor determinante. Segundo Antunes (2009): *“Os técnicos assumem que alguém tem um défice cognitivo quando o seu QI é inferior a 70 e apresenta dificuldades de adaptação às tarefas necessárias a um quotidiano independente, de acordo com o esperado para a sua idade”.*(p.23)

A causa dos défices cognitivos podem ser várias mas na generalidade devem-se às malformações que ocorrem ao nível cerebral aquando da gestação. Segundo Cruz, (1999) existem outras causas como: erros congénitos (malformações no cérebro), infeções, tóxicos (como a ingestão de álcool ou intoxicações por chumbo, durante a gravidez), traumatismos, alterações endocrinológicas (hipotiroidismo e disfunções endócrinas), doenças degenerativas, doenças vasculares (se durante o parto ocorrer falta de oxigenação no cérebro e baixa pressão arterial) e perturbações metabólicas (se existir falta de enzimas, ocorre acumulação de tóxicos no organismo). A existência de um défice cognitivo implica para o indivíduo a impossibilidade ou a dificuldade em realizar algumas aprendizagens/aquisições. Estes indivíduos necessitam de encontrar estratégias que lhes permitam superar ou minimizar as suas dificuldades. Existem diferentes tipos de défices cognitivos, encontrando-se estes classificados em ligeiros, moderados e graves ou severos.

- Problemas psicolinguísticos

Está provado que existe uma estreita relação entre os processos psicolinguísticos e as desordens da linguagem falada e escrita (Fonseca, 2008).

Segundo Martín (1993) os problemas psicolinguísticos podem ser divididos em dois tipos afásicos (resultantes de lesões nas áreas do sistema nervoso central

responsáveis pela linguagem, estas perturbam) e transtornos da fala (fundam-se em dificuldades na realização da fala e em perturbações dos comportamentos motores da fala).

- Problemas da atividade motora e psicomotora

Se é verdade que algumas das crianças com DA possuem um adequado controlo postural e uma boa coordenação de movimentos, a grande maioria apresenta problemas da atividade motora e psicomotora. Tais problemas podem evidenciar-se em anomalias na organização motora de base e nas anomalias na organização psicomotora o que irá sem dúvida influenciar as suas aprendizagens (Fonseca, 2008).

Tal como nos diz Cruz, 1999 existem quatro perturbações da atividade motora que se destacam: hiperatividade, hipoatividade, falta de coordenação e perseverança.

- Problemas emocionais ou socio emocionais

As crianças com DA são descritas na maioria das vezes como evidenciando sinais de instabilidade emocional que se traduzem em comportamentos disruptivos, pouco adequados e com fraca tolerância à frustração. Estes comportamentos podem ser explicados pelas constantes experiências de insucessos a que estas se encontram expostas devido às suas dificuldades. É por isso de extrema importância tomar como fator determinante para a construção da personalidade as DA (Fonseca 2008).

Segundo Silva (2008) é de extrema importância realizar um diagnóstico fiável para determinar se uma criança possui dificuldades de aprendizagem, o qual se realizará recorrendo-se a provas formais de desempenho académico, por comparação com os padrões estabelecidos para as crianças ditas normais que nos identificam onde as crianças possuem dificuldades.

Já Lozano e Rioboo (1998) evidenciam que, para se diagnosticar as DA, se podem utilizar testes normativos (que nos permitem medir as consequências das DA e as diferenças entre a criança e o grupo, eg: testes de inteligência), testes criteriosais (que medem a habilidade da criança ao realizar uma ou um conjunto de tarefas) e os experimentos de ensino (que se centram na capacidade de processamento de informação da criança e a sua inter-relação com uma situação em particular).

Correia (2001) e Cruz (1999) demonstram que a identificação e avaliação de alunos com DA seguem vários critérios como os de elegibilidade (que se prendem com os resultados académicos), de discrepância (...), de exclusão (que se referem a características intelectuais, sensoriais e motoras globais, que caso se verifiquem levam uma exclusão da DA) e de inclusão ou especificidade (...).

Segundo Martín (1994), para realizar um diagnóstico são necessários exames neurológicos, psicológicos, pedagógicos e sociais.

Porém, Fonseca (1995) refere que na maioria dos casos os alunos com DA são diagnosticados tendo em conta critérios pedagógicos, muitas vezes, arbitrários.

3.3. APRENDIZAGEM AUTORREGULADA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Após esta breve análise sobre as temáticas da autorregulação da aprendizagem e sobre as dificuldades de aprendizagem podemos começar a vislumbrar a necessidade de promover estratégias de autorregulação não só nas crianças com DA mas em todas.

Torna-se evidente que para que isso aconteça é necessário que a escola passe de uma perspetiva na qual é vista como um local de transmissão de saber para uma outra onde em conjunto se constrói o saber. O papel da escola passa por transmitir conhecimentos, fomentar aprendizagens baseadas na compreensão, independência, autonomia e criatividade dos alunos, promover habilidades transversais e capacitar os alunos para gerirem as suas aprendizagens. Para isso os professores devem privilegiar a aquisição de competências, práticas emancipadoras que favoreçam o crescimento pessoal e atitudes positivas para a continuidade das aprendizagens. Desta forma, aos alunos serão fornecidos mecanismos que lhes permitam adquirir motivações para aprender, dotar-se de uma capacidade de tomar decisões e de motivar-se para o aprender (Dias & Simão, 2007).

É fundamental que crianças com DA adquiram ferramentas/estratégias que lhes facilitem a aquisição e consolidação de conhecimentos. Inicialmente como nos diz Dias e Simão (2007) é necessário que estas crianças desenvolvam competências metacognitivas que lhes possibilitem uma autonomia. Visto que, esta é indispensável

para a implementação de estratégias autorregulatórias. Só podemos optar pela estratégia mais favorável, quando possuímos autonomia.

É de salientar que o processo de aprendizagem individual de cada criança é indissociável da construção de conhecimento coletivo que se realiza tanto em contexto de sala de aula como em contexto familiar, o que o torna um processo social, cultural e interpessoal (Duarte & Simão, 2007). Como o processo autorregulatório necessita de algum tempo para ser assimilado pelas crianças torna-se pertinente que estas estratégias sejam implementadas o mais cedo possível e que sejam exploradas ao longo de todos os níveis de ensino. Como se pode observar pelos estudos realizados os professores podem trabalhar estas temáticas desde o pré-escolar até ao ensino superior, dotando desta forma os alunos com estratégias e ferramentas que lhes serão úteis para toda a vida.

Se para qualquer um, este já seria um motivo pertinente para a implementação destas estratégias, para os indivíduos com DA ainda se torna mais significativo. Como estes indivíduos possuem dificuldades em várias vertentes do processo de aprendizagem o domínio de estratégias que lhes permitam consolidar os conhecimentos, torna-se fundamental para o seu sucesso académico e para a sua realização pessoal.

O insucesso escolar experienciado muitas vezes por estas crianças com DA, resultam de sucessivas tentativas frustradas de aquisição e consolidação de conhecimentos. Como nos diz Rosário (2002) é fundamental para o processo autorregulatório que as crianças tenham consciência das suas capacidades e do valor da sua aprendizagem, para que consigam antecipar os resultados das suas ações escolares, de forma a corrigi-las com vista ao máximo sucesso possível. Desta forma aumentarão as suas experiências de satisfação, que resultam dos seus esforços o que aumentará o seu autoconceito e o seu rendimento escolar. Estes segundo Bilimória, Almeida e Simões (2007) estão profundamente interligados, crianças que possuam um baixo autoconceito possuem propensões para o desinvestimento e menor esforço na realização de tarefas, o que conseqüentemente se traduz numa quebra do desempenho e rendimento escolar.

Como nos diz Rosário (2002) apesar de interferirem na regulação da aprendizagem vários factores biológicos, de desenvolvimento e de contexto entre outros, por mais constrangimentos que existam esta é sempre possível em algum grau, o que se traduz numa mais-valia para todas as crianças e em especial para as com DA. Outra

vantagem prende-se com a adaptabilidade das estratégias autorregulatórias, estas não se aplicam a todos os alunos de forma genérica, o que faz com que cada criança possua a possibilidade de ao conhecer várias estratégias escolher a que mais se adapte ao seu modo de aprender e às suas dificuldades.

Como forma de sustentar a escolha desta problemática é significativo que se evidenciem estudos realizados com crianças de várias idades. Começamos por abordar as questões/estratégias de autorregulação com crianças de pré-escolar. Rosário *et al* (2007) e Costa (2005) evidenciam um estudo que realizaram com crianças de 5 anos e demonstraram que se as crianças forem despertas para as etapas do processo de autorregulação, conseguem obter melhores resultados, e encontram-se mais motivadas para novas aquisições. Realizaram-se estudos com crianças de 2º e 3º ciclo que demonstram da mesma forma os benefícios da utilização das estratégias de autorregulação. Estudos com crianças do ensino secundário, evidenciam que as crianças que possuem mais estratégias de autorregulação alcançam, em geral, melhor desempenho académico (Rosário 2001). Também Zimmerman e Martinez-Pons (1986) realizaram estudos, no ensino secundário, em que identificam vários tipos de estratégias de autorregulação da aprendizagem, demonstram que as estratégias de autorregulação se revelam preditivas do desempenho escolar dos alunos na sala de aula.

No que se refere aos estudos elaborados sobre a temática da autorregulação destaca-se a relevância para a compreensão da necessidade de utilizarmos estratégias de autorregulação com as nossas crianças e dos benefícios dessas estratégias. Como se demonstrou, muitos são os estudos realizados neste âmbito, porém verifica-se ainda uma lacuna no que se refere a estudos realizados com crianças com necessidades educativas especiais e se já foi estudado esta questão com crianças sobredotadas (Rosário, 2001) nos outros domínios ainda existe muito por explorar.

CAPITULO II – ESTUDO EMPIRICO

1. METODOLOGIA

A metodologia é descrita como uma linguagem que deixou de estar apenas ligada às ciências exatas e passou a ser uma linguagem universal que descreve o conhecimento dos percursos dos caminhos científicos, essenciais para realizar trabalhos com qualidade científica. Desta forma, vemos a metodologia como um processo de investigação que permite conhecer a forma como foi levado a cabo a investigação, explicitando o método adotado e os instrumentos utilizados (Cunha, 2009).

Neste estudo de caráter exploratório, optamos pela metodologia qualitativa recorrendo à análise de conteúdo temática e categorial.

O estudo exploratório descritivo permitirá ao investigador adquirir um maior conhecimento do problema da pesquisa e por outro lado descrever as características do grupo em estudo.

As metodologias qualitativas são segundo Erickson (1986) um conjunto de abordagens e procedimentos metodológicos que se baseiam na importância do significado dado às ações dos sujeitos e dos seus contextos. Já Bogdan & Biklen (1992) apresentam-nos cinco características que são comuns a estas investigações:

- A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento chave da recolha de dados
- A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados
- A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final
- Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle
- Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”.

A escolha da metodologia qualitativa deve-se ao facto de se pretender abordar o problema de forma interpretativa, dando-se tal como nos diz Erickson (1986) uma importância ao significado dado pelos sujeitos às suas ações.

Segundo Anderson (2005) as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos em vez de meros objetos de pesquisa, reconhecendo, desta forma, válidas os seus relatos e as suas experiências.

A metodologia qualitativa permite-nos analisar os dados de forma indutiva, permitindo compreender os fenómenos a partir dos dados recolhidos.

Segundo Freixo (2011) o processo de investigação qualitativa indica-nos várias etapas que se desenrolam em simultâneo ou de forma interativa:

- 1) Formulação do problema de investigação;
- 2) Enunciado de questões;
- 3) Escolha dos métodos;
- 4) Escolha da população e contexto social (amostra);
- 5) Colheita e análise dos dados;
- 6) Elaboração das hipóteses interpretativas;
- 7) Reformulação interativa do problema.

As principais críticas da abordagem qualitativa prendem-se muitas vezes com o tamanho da amostra que frequentemente se revela pequena e não representativa da população. Outros fatores relevantes são a pouca fidelidade e validade dos métodos, os investigadores são por vezes acusados de não terem atenção à fidelidade dos seus resultados (Bardim, 2009).

Apesar destas críticas, não podemos descurar que às metodologias qualitativas são aplicados os mesmos critérios que às quantitativas. Existem critérios de objetividade, validade e fidelidade que tem de ser cumpridos. Subsistem porém algumas diferenças nas duas abordagens.

“A procura desta objetividade, na área qualitativa, percorre uma via diferente da quantitativa clássica. Evitando a redução, o investigador não só aceitará defrontar-se com os seus colegas, mas acima de tudo explicitará os apriorismos e os cálculos dos efeitos destes sobre a sua pesquisa. Não se trata aqui de ser objetivo por meio da depuração das medidas e por acordo intersubjetivo, trata-se sobretudo de se ser objetivo pelo reconhecimento da subjetividade e pela objetivação dos efeitos dessa mesma subjetividade” (Van der Maren, 1986, p.56).

1.1. OBJETIVOS DO ESTUDO

Segundo Cunha (2009), os objetivos pretendem ilustrar o que se quer descobrir/alcançar com a questão de investigação. São estes que dão coerência à seleção e organização dos procedimentos e permitem uma melhor avaliação dos resultados.

Os objetivos deste estudo visam:

- Identificar as concepções das crianças sobre o que é aprender e sobre o que é estudar.
- Identificar a presença/ausência de estratégias de autorregulação em alunos com dificuldades de aprendizagem.
- Identificar diferenças ao nível das estratégias de autorregulação em alunos com Dificuldades de Aprendizagem e alunos sem Dificuldades de Aprendizagem.
- Identificar componentes de ordem emocionais relacionadas com a aprendizagem académica.
- Identificar as principais diferenças ao nível das estratégias de autorregulação entre os alunos do sexo feminino e do sexo masculino.

1.2. AMOSTRA

Um aspeto muito importante no trabalho de investigação relaciona-se com a amostragem. A amostragem define-se como a escolha de um conjunto de pessoas, que deve ser representativa, da população, tanto quanto possível. Esta técnica permite que se retire um certo número de elementos, do conjunto que se pretende estudar – a amostra.

Encontrada a população, ou seja, o conjunto de indivíduos onde se quer estudar o problema equacionado (Almeida & Freire, 2003) e dada a impossibilidade de trabalhar com todo o universo importa definir a amostra.

Para este estudo optamos por uma amostra não probabilística, mais precisamente uma amostragem por conveniência.

A amostra neste estudo é constituída por 20 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos que frequentam o 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico, divididos em dois grupos de 10 elementos cada um, sendo que um dos grupos é constituído por alunos com dificuldades de aprendizagem e outro por alunos sem dificuldades de aprendizagem. Considerámos que os alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem quando reuniam três condições: revelaram insucesso académico, possuíam planos de recuperação e usufruíam de apoio educativo na escola.

Foram seleccionadas duas turmas, e de cada turma foram seleccionados, ao acaso, para o grupo 1 – 5 crianças com DA e para o grupo 2 – 5 crianças sem DA.

Considera-se que esta amostra se adequa à natureza do estudo, indo de encontro à pertinência prática do mesmo, visto que se pretende estudar uma parte específica da população (crianças com Dificuldades de Aprendizagem que frequentem o 4ºano de escolaridade).

Na caracterização da amostra foram contemplados os seguintes aspetos: idade, sexo e as habilitações literárias dos pais dos alunos.

a) Idade

Quadro 1-Idade

Idade	c/DA		s/DA		Total	
	n	%	n	%	n	%
9 anos	4	20	4	20	8	40
10 anos	3	15	5	25	8	40
11 anos	3	15	1	5	4	20
Total	10	50	10	50	20	100

A amostra é constituída por alunos que na sua maioria (80%) apresentam entre 9 e 10 anos de idade.

Encontramos idêntico valor em crianças com 9 anos (40%) tanto no grupo com que apresenta dificuldades de aprendizagem como no grupo que apresenta desenvolvimento normal. Com 10 anos é menor o valor de crianças do grupo c/DA do que s/DA e com 11 anos encontramos um maior número de crianças do grupo c/DA.

b) Sexo

Quadro2- Sexo

Sexo	c/DA		s/DA		Total	
	n	%	n	%	n	%
F	4	20	4	20	8	40
M	6	30	6	30	12	60
Total	10	50	10	50	20	100

O sexo masculino é predominante em ambos os grupos. Em termos globais 60% dos alunos são do sexo masculino e 40% são do sexo feminino. Encontrando-se estas percentagens constantes em ambos os grupos.

c) Habilitações literárias dos pais dos alunos

Quadro 3-*Habilitações Literárias dos pais dos alunos*

Hab. Lit.	c/DA				s/DA				Total	
	Pai		Mãe		Pai		Mãe		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
< 4ºano	1	2,6	1	2,6	0	0	0	0	2	5,2
4ºano	4	10,3	4	10,3	2	5,1	0	0	10	25,7
4ºano > 9ºano	3	7,7	1	2,6	1	2,6	2	5,1	7	18
9ºano	1	2,6	4	10,3	5	12,8	5	12,8	15	38,5
12ºano	0	0	0	0	2	5,1	3	7,7	5	12,8
Total	9	23,2	10	25,8	10	25,6	10	25,6	39	100

Em termos globais podemos evidenciar que a maioria dos pais das crianças que participaram neste estudo possui como habilitação literária o 9º ano de escolaridade 38,5%, seguido pelo 4º ano com 25,7%.

No que se refere aos alunos c/DA a maioria dos pais possuem o 4º ano 20,6%, enquanto que nas crianças s/DA 25,6% dos pais possui o 9ºano.

Estes dados indicam que de um modo geral, as habilitações literárias dos pais destes alunos são baixas, sendo que apenas 12,8% apresentam o 12º ano de escolaridade. Este indicador é relevante na medida em que como a literatura nos demonstra:

“As concepções da aprendizagem dos pais dos estudantes também são importantes. (...) o valor que atribuem à escola, às tarefas escolares e mais especificamente à aprendizagem dos seus filhos, determina em grande medida a imagem que os estudantes possuem sobre si próprios, sobre si enquanto aprendentes, e por sua vez, sobre o valor que atribuem ao ato de aprender (Freire, 2009, p.283).

1.3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Na metodologia qualitativa pode recorrer-se a várias técnicas de recolhas de dados. Para a recolha de dados utilizou-se a técnica da entrevista, por nos parecer a técnica mais adequada aos fins do estudo que pretendemos realizar. A entrevista em

investigação qualitativa é vista, segundo Bogdan & Biklen (1994) como uma técnica metodológica, que se utiliza com o intuito de obter informação importante para a investigação que nos encontramos a realizar, partindo de informações recolhidas da linguagem do sujeito, possibilitando desenvolver uma ideia sobre como estes interpretam o mundo. Segundo Fortin (1999) a entrevista possui três funções: 1) é um método exploratório que permite que visa examinar conceitos, estabelecer relações e hipóteses; 2) ser o instrumento de medida numa investigação e 3) ser o complemento de outros métodos, com fins de exploração de resultados, como forma de validar os resultados ou aprofundamento dos mesmos.

As entrevistas são caracterizadas tendo em conta o grau de liberdade e profundidade da investigação. Podem ser entrevistas estruturadas ou uniformizadas ou entrevistas não estruturadas ou não uniformizadas.

“A entrevista estruturada ou uniformizada é a que requer o máximo controlo sobre o conteúdo, o desenvolvimento, a análise e a interpretação da medida. A entrevista não estruturada ou não uniformizada é aquela em que a formulação e a sequência das questões não são predeterminadas, mas deixadas à descrição do entrevistador” (Fortin, 1999, p. 246).

Existe ainda outra forma de entrevista na qual se combinam aspetos das duas abordagens acima referidas, a entrevista semiestruturada. Neste estudo utilizou-se a entrevista semiestruturada, com vista a verificar se os alunos com e sem dificuldades de aprendizagem apresentavam estratégias de autorregulação.

Durante a realização da entrevista o investigador tentou manter uma boa relação com o entrevistado, colocando-o à vontade para poder responder de forma espontânea e imparcial e tentando que este não se sentisse desconfortável com os seus próprios pensamentos. Tentou-se ainda evitar perguntas que se limitassem a respostas como “sim” e “não” de forma a possibilitar uma maior recolha de informação.

Foi tido em consideração que o papel do investigador não é o de mudar pontos de vista, mas sim o de compreender os vários pontos de vista dos sujeitos e as razões dos mesmos.

A transcrição das entrevistas foi um processo rigoroso e meticuloso que permitiu a obtenção de informação essencial para a investigação.

Um aspeto que mereceu muita reflexão prendeu-se com questões de ordem ética e deontológica. O paradigma da criança ser considerada isoladamente na investigação está a mudar. O facto de se encarar as crianças como sujeitos participantes, parceiros na investigação e conseqüentemente atores sociais, corroborada pelo campo da investigação médica tal como nos evidencia Alderson (2005) leva a que novas questões de ética se levantem possuindo o investigador novas responsabilidades e revelando-se uma simetria ética entre adultos e crianças. São desta forma abandonadas as velhas concepções de exercício de tutela de poder do adulto sobre a criança e passa-se a encarar a criança como pessoa.

Segundo, Alderson (1995) existe uma trilogia de direitos, deveres e danos/benefícios que pautam as questões éticas da investigação encontrando-se o investigador dependente dos mesmos. É então necessário adequar os métodos e os objetivos de forma a minimizar os possíveis danos para as crianças, ter em conta a não interferência do investigador quer na investigação quer na liberdade de participar ou não dos sujeitos na investigação.

Soares (2006) previne-nos que o investigador terá de possuir um comportamento responsável, construindo um roteiro ético de investigação que defendam acima de tudo os direitos e os interesses das crianças. A investigação não deve interferir abruptamente com o quotidiano da criança, nem o investigador deve manipular a criança durante o processo de investigação de forma a obter os resultados esperados ou pretendidos pelo investigador.

Quanto ao tratamento justo e equitativo dos sujeitos foi tido em consideração que todos os sujeitos são livres de não participarem na investigação, pelo que os alunos foram contactados sendo-lhe explicado em que consistia a investigação e qual seria a forma de participação dos mesmos. Após a concordância dos sujeitos foi solicitado a autorização do encarregado de educação para que estes pudessem participar, por meio de um documento esclarecedor do que consistia a investigação e de qual a participação dos seus educandos, tentando que o consentimento fosse livre e esclarecido. Também foi solicitado aos pais que disponibilizassem alguns dados pessoais com o compromisso de estes não serem revelados publicamente e dos nomes dos encarregados de educação se manterem no anonimato. O direito à intimidade foi respeitado na medida em que se tentou que a investigação fosse o menos evasiva possível.

No que se refere aos dados pessoais e ao direito de manter o anonimato e a confidencialidade não foram facultados, ao longo da investigação, os nomes dos sujeitos sendo-lhes atribuído um número.

a) Construção do guião de entrevista

Num primeiro momento realizámos um estudo piloto a partir do qual elaborámos um guião inicial que visava abranger os vários aspetos que a literatura considera central sobre as concepções de aprendizagem, o impacto dos afetos no processo de aprendizagem e na educação autorregulada:

- Conceções sobre o aprender
- Estratégias de autorregulação
- Impacto dos afetos na aprendizagem académica

As entrevistas realizaram-se individualmente entre Maio e Junho de 2011. Este período foi escolhido porque já nos encontrarmos no 3º período do presente ano letivo e como tal as crianças, na nossa opinião, já se encontravam mais conscientes dos seus processos de estudo.

Os alunos foram contactados nas salas de aula e as entrevistas realizadas fora desse contexto. Para recolha e registo da informação utilizamos o gravador. Optou-se por entrevistas individuais para melhor controlar os fatores de influência nas respostas dos sujeitos.

O guião foi inicialmente aplicado a duas crianças, com vista a identificar a clareza e a compreensibilidade das questões. Como as crianças, envolvidas neste estudo, são muito jovens não se pretendia uma entrevista com uma duração muito extensa. A transcrição e análise das entrevistas exploratórias permitiram-nos reformular o guião adicionando algumas perguntas e retirando outras de forma a adaptar-se quer ao público-alvo quer aos propósitos do estudo.

A entrevista semiestruturada final é composta essencialmente por questões abertas tendo em conta a idade das crianças. A entrevista estruturou-se em torno de três componentes distintas. A primeira contempla as concepções dos sujeitos sobre o aprender e o estudar, a segunda sobre os fatores emocionais presentes no processo de aprendizagem e a terceira sobre os processos de autorregulação da aprendizagem.

Tendo em conta as perguntas de partidas e o tipo de estudo que se pretende desenvolver, com vista a atingir os objetivos propostos, prevê-se que após a recolha dos dados será realizada uma análise qualitativa dos mesmos. Optou-se pela transcrição das entrevistas que posteriormente foram submetidas a análise de conteúdo temática e categorial a partir da verbalização dos sujeitos. Aquando dos exemplos as transcrições das verbalizações dos sujeitos c/DA encontram-se a sublinhado, para uma melhor identificação.

A análise de conteúdo caracteriza-se como sendo uma técnica que permite a análise de uma grande quantidade de informação de forma a extrair um conhecimento compreensivo que se encontra para além da simples leitura e apreensão superficial das leituras. Este processo complexo de análise de informação utiliza a categorização como forma de classificação e redução de dados que anteriormente foram identificados como relevantes colocando-os ao serviço da investigação. Um outro elemento fundamental para o rigor da análise da informação prende-se com as unidades de registo que utilizamos durante o processo de investigação. Entende-se por unidades de registo o elemento de significação a codificar. Podemos distinguir dois tipos de unidades de registo as formais e as semântica ou temáticas. As unidades de registo formais são caracterizadas por palavras ou conjuntos de palavras, as unidades de registo semânticas ou temáticas por outro lado são unidades de sentido ou significado para além do que se encontra expresso na mensagem. Existem ainda as unidades de contexto, os quais são segmentos mais latos da mensagem do que as unidades de registo e nos quais estas se englobam (Fortin, 1999).

As unidades de registo utilizadas foram unidades semânticas ou temáticas, utilizando-se como unidade mínima uma palavra e máxima uma frase ou paragrafo. Como posteriormente se procedeu a uma contagem das unidades de registo com vista a verificar a ocorrência de determinado facto, é de salientar que também existiram unidades de enumeração nesta investigação as quais corresponderam às unidades de registo.

Quadro 4 – *Grelha temática*

Temas	Categorias:
Tema I - Aprender	<ol style="list-style-type: none"> 1- Definição 2- <i>Importância</i> 3- <i>Com quem aprende</i>
Tema II - Estudar	<ol style="list-style-type: none"> 1- <i>Definição</i> 2- <i>Estratégias de estudo</i> 3- <i>Tempo de estudo</i> 4- <i>Local de estudo</i> 5- <i>Importância do estudo</i>
Tema III – Sentimentos na aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1- <i>Gosta de estudar</i> 2- <i>Não gosta de estudar</i> 3- <i>Gosta de estudar às vezes</i> 4- <i>Procedimentos quando gosta</i> 5- <i>Procedimentos quando não gosta</i> 6- <i>Sentimentos quando gosta da matéria</i> 7- <i>Sentimentos quando não gosta da matéria</i> 8- <i>Sentimentos face ao fracasso</i>
Tema IV – Dificuldades no aprender	<ol style="list-style-type: none"> 1- <i>Procedimentos no estudo de matérias difíceis</i> 2- <i>Procedimentos no estudo de matérias fáceis</i> 3- <i>Sentimentos face a matérias difíceis</i> 4- <i>Sentimentos face a matérias fáceis</i>
Tema V – Autorregulação	<ol style="list-style-type: none"> 1- <i>Decisões sobre o material de estudo</i> 2- <i>Fatores distratores</i> 3- <i>Comportamentos a mudar para obter bons resultados</i> 4- <i>Persistência</i> 5- <i>Estratégias de realização de trabalhos</i> 6- <i>Procura de informação</i> 7- <i>Atenção durante a correção dos tpc e fichas de avaliação</i> 8- <i>Verificação do erro</i> 9- <i>Mudanças para obtenção de melhores resultados</i>

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise dos dados identificamos cinco temas. Verificamos que o maior volume de verbalizações em relação à totalidade dos temas é nos fornecido pelo tema- V “Autorregulação” (36,1%), em ambos os grupos (alunos do sexo masculino c/DA (10%) e s/DA (10,8%) e do sexo feminino c/DA (6,9%) e s/DA (8,4%)).

No que se refere a análise dos dados relativamente aos elementos do sexo masculino e feminino, verificamos que na totalidade dos temas os elementos do sexo masculino e s/DA, são os que apresentam maior volume de verbalizações (30,4%).

O tema III “Sentimentos na Aprendizagem” é o único em que o volume de verbalizações dos elementos do sexo feminino dos alunos c/DA é superior aos alunos do sexo feminino s/DA.

Nos restantes temas, na generalidade, quer os elementos do sexo feminino, quer os elementos do sexo masculino s/DA apresentam maior volume de verbalizações que os mesmos elementos do grupo c/DA.

Quadro 5 – *Temas*

Temas	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
I- Aprender	23	3,1	29	3,9	24	3,2	29	3,9	105	14,1
II- Estudar	28	3,7	42	5,6	34	4,5	43	5,7	147	19,5
III- Sentimentos na aprendizagem	29	3,9	37	4,9	26	3,5	43	5,7	135	18
IV- Dificuldades no aprender	18	2,4	20	2,7	24	3,2	32	4,3	94	12,6
V- Autorregulação	52	6,9	75	10	63	8,4	81	10,8	271	36,1
Total	150	20	203	27,1	171	22,8	228	30,4	752	100

Podemos constatar ainda que as crianças sem dificuldades de aprendizagem produziram maior volume de verbalizações (53,2%). Este facto pode ocorrer pois tal como evidencia a literatura (Biggs,1992; Bilimória, Almeida & Simões, 2007; Faria, 1998) as crianças que obtêm bons resultados encontram-se mais motivadas para a aprendizagem e, conseqüentemente, sentem-se mais confiantes para relatar e compreender os seus processos de aprendizagem.

Com o tema - II “Estudar” (19,5%) e o tema - III “Sentimentos na Aprendizagem” (18%), podemos verificar a importância das concepções e das emoções nas aprendizagens. Estudos demonstram que as concepções dos estudantes sobre o estudar influenciam o seu processo de aprendizagem (Grácio & Rosário, 2004; Grácio, Chaleta e Rosário, 2007; Rosário 1999), tal como os sentimentos que surgem no decurso do processo de aprendizagem (Efklides, 2006; Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda & Simões, 2004).

Para uma melhor leitura e interpretação nos exemplos as transcrições dos sujeitos c/DA aparecerão a sublinhado.

1. ANÁLISE DAS CATEGORIAS DO TEMA I - APRENDER

Pensando no aluno como participante ativo e construtor do seu conhecimento parecem essencial perceber as suas concepções sobre o que é aprender uma vez que estas influenciam o seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, os seus resultados escolares.

A análise mostra que no tema I “Aprender” o maior volume de verbalizações se verifica na categoria “Com quem aprende” (51,3%). Nesta categoria destacam-se os rapazes c/DA (15,2%).

Exemplo: “*A minha família ensina-me as coisas que eu não sei*”(S13).

Quadro 6 – Tema I- Aprender

Aprender	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
1- Definição	6	5,7	5	4,8	5	4,8	7	6,7	23	22
2- Importância de Aprender	7	6,7	8	7,6	5	4,8	8	7,6	28	26,7
3- Com quem aprende	10	9,5	16	15,2	14	13,3	14	13,3	54	51,3
Total	23	21,9	29	27,6	24	22,9	29	27,6	105	100

Na categoria “Definição” o maior volume de verbalizações é produzido pelos rapazes s/DA (6,7%).

Exemplos: “*é situar várias coisas, no nosso dia a dia na nossa mente.*”(S1); “*É estudar, aprender o que a professora diz.*” (S7)

Já na categoria “Importância” o maior volume de verbalizações é fornecido pelos rapazes tanto c/DA como s/DA com valores de 7,6% em cada grupo.

Exemplo: “*Porque se não aprendêssemos não conseguíamos fazer nada da nossa vida. (...) Não podemos ir trabalhar, não temos currículo e também não podemos fazer outras coisas como escrever, ler ou sermos professores, porque não sabemos fazer nada*”(S4); “*E podemos ajudar as outras pessoas que não sabem ler.*” (S10)

O maior volume de verbalizações categoria “Com quem aprende” surge nas raparigas, tanto nas c/DA (9,5%) como nas s/DA (13,3%).

Exemplos: “*Quem me ajuda a prender... a minha mãe, o meu pai*”(suj15); “*os meus irmãos*”(suj17); “*e às vezes aprendo com os meus colegas.*”(suj17)

1.1. ANÁLISE DA CATEGORIA 1. “DEFINIÇÃO DE APRENDER”

A análise permite-nos observar que as subcategorias “Reproduzir/memorizar” e “Agir” são as que apresentam maior volume de verbalizações (43,5%) e (39,1%) respetivamente.

Exemplos: “*é saber as coisas direito, saber as coisas*”(S12); “*Trabalhar, estudar.*”(S8)

Quadro 7 – Categoria 1. “Definição” de aprender

Definição	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.1. Reproduzir /Memorizar	2	8,7	2	8,7	1	4,4	5	21,7	10	43,5
1.2.Compreender	0	0	0	0	3	13	0	0	3	13
1.3. Agir	3	13	3	13	2	8,7	1	4,4	9	39,1
1.4.Ajudar os outros	1	4,4	0	0	0	0	0	0	1	4,4
Total	6	26,1	5	21,7	5	21,7	7	30,4	23	100

No que se refere às diferenças entre c/DA e s/DA podemos verificar que o maior volume de verbalizações é fornecido pelos alunos s/DA (52,1%). Na subcategoria “Compreender” constata-se que o maior volume de verbalizações é fornecido pelas alunas s/DA enquanto na categoria “Agir” o maior volume de verbalizações é produzido pelos alunos c/DA.

Foram os alunos do sexo masculino os que produziram maior volume de verbalizações (52,1%).

Os dados recolhidos são corroborados por estudos realizados anteriormente por Säljö, em 1979, que identificou pela primeira vez cinco concepções sobre a aprendizagem, (Marton & cols. em 1993 e Steketeem em 1997). Também em Portugal estudos como os de Grácio & Rosário (2004) e Grácio, Chaleta, Rosário (2007) são relevantes, visto estes indicadores se encontrarem entre os identificados.

Os dados encontrados demonstram que os alunos ainda possuem uma concepção de aprendizagem muito centrada no fazer (“Reproduzir/memorizar” 43,5% e “Agir” 39,1%) o que pode ser explicado por estudos realizados com crianças dos três aos onze anos (Pramling, 1986; Steketeem, 1997). Pramling (1986), verificou que existia uma consciência progressiva no entendimento da aprendizagem por parte das crianças. Inicialmente as concepções de aprendizagem indicavam um entendimento desta enquanto “fazer” seguindo-se o entendimento enquanto “saber” e culminando mais tarde no “compreender”.

Tendo em conta estes pressupostos, Almeida (2002) evidencia-nos que a “verdadeira” aprendizagem ocorre quando o sujeito consegue integrar a informação que lhe chega no quadro mais lato da informação que já possui. Só nessa altura podemos falar em aprendizagem como construção de conhecimento. Sem isso, podemos estar a acumular apenas informações, pormenores ou respostas corretas.

Verificou-se que os alunos s/DA foram os únicos a evidenciar o indicador “Compreender” o que pode sugerir que estes possuem um maior entendimento do seu processo de aprendizagem, tal como nos evidencia Pramling (1986). Estudos como os de Vieillevoys & Nader-Gosbois (2008) demonstram que crianças com “intellectual disability” apresentam menores capacidades de interpretação dos factos que os seus pares com um desenvolvimento normal.

1.1.1. ANÁLISE DA SUBCATEGORIA 1.1.3 – “AGIR”

No que se refere ao agir, os dados mostram-nos que se encontram associados ao “Ficar atento” e “Estudar” estas subcategorias possuem valores muito similares embora, “Estudar” tenha obtido maior volume de verbalizações (55,5%).

Exemplos: “É estudar, aprender o que a professora diz.” (S7); “Trabalhar, estudar.”(S8)

Podemos verificar que na subcategoria “Agir” o maior volume de verbalizações é fornecido pelos alunos c/DA (66,6%).

Quadro 8 – Subcategoria 1.1.3. “Agir”

Agir	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.3.1. Ficar atento	1	11,1	1	11,1	2	22,2	0	0	4	44,4
1.3.2. Estudar	2	22,2	2	22,2	0	0	1	11,1	5	55,5
Total	3	33,3	3	33,3	2	22,2	1	11,1	9	100

“Ficar atento” obtém um maior volume de verbalizações por parte dos alunos do sexo feminino s/DA (22,2%). Podemos verificar que os alunos c/DA produziram um maior volume de verbalizações o que poderá indicar que estes associam o estudar ao agir e em específico ao estudar. Em termos gerais os alunos do sexo feminino produziram maior volume de verbalizações (55,5%).

1.2. ANÁLISE DA CATEGORIA 2. “IMPORTÂNCIA DE APRENDER”

Os dados constantes no quadro 9 mostram-nos que as referencias às subcategorias relativas à importância de aprender se encontram associadas a níveis Pessoais e Sociais.

Verifica-se que o maior número de verbalizações é obtido na subcategoria “Pessoal” (85,7%), pelo que se infere que para os alunos a importância do aprender se prende com fatores de ordem pessoal.

Exemplos: *“Porque assim quando crescermos podemos ter um bom trabalho.”(S12)*

“Porque assim podemos passar de ano”(S10)

Podemos ainda verificar que o maior número de verbalizações foi obtido na subcategoria “Pessoal” em alunos c/DA (50%) e em especial em alunos do sexo masculino (28,6%).

Na subcategoria “Social” o maior número de verbalizações foi obtido em alunos s/DA (10,7%), em especial, do sexo masculino s/DA (7,1%). Partindo desta informação podemos inferir que como os alunos s/DA possuem uma visão mais ampla da compreensão do ato de aprender, o que também é corroborado pelos dados encontrados na categoria “Definição de aprender” que foram explicados anteriormente.

Ao nível geral podemos verificar que o maior volume de verbalizações foi registado em alunos c/DA (53,6%) e no que se refere ao sexo, nos alunos do sexo masculino (57,1%).

Quadro 9 – Categoria 2. “Importância de aprender”

Importância de aprender	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
2.1. Pessoal	6	21,4	8	28,6	4	14,3	6	21,4	24	85,7
2.2.Social	1	3,6	0	0	1	3,6	2	7,1	4	14,3
Total	7	25	8	28,6	5	17,9	8	28,5	28	100

Tal como nos diz Rosário (2004) o processo de aprendizagem envolve componentes pessoais, comportamentais e contextuais. Para os alunos é fundamental, que o ato de aprender se encontre provido de significado, o que podemos constatar pela análise do quadro 9. A importância que estes dão à sua aprendizagem pode elucidar-nos sobre as razões que os levam a despendem um maior ou menor esforço e empenho. Também estudos realizados por Grácio, Chaleta & Rosário (2004) demonstraram que

a aprendizagem apresenta uma focalização valorativa, na qual os alunos percecionam o aprender como algo importante e positivo.

É fundamental que os alunos perspetivem o seu papel na aprendizagem e tomem consciência que o seu sucesso académico depende em grande parte de si. Também à escola e aos professores cabe uma parte dessa responsabilidade. Como nos evidencia Rosário (2006) é fundamental que os alunos se encontrem entusiasmados para aprender, para isso é importante que as aulas sejam estimulantes e vão ao encontro dos seus interesses estabelecendo pontes entre os seus conhecimentos prévios e os conhecimento a adquirir e possibilitando uma aprendizagem efetiva, valorizando a importância do aprender nas suas vidas.

1.2.1. ANÁLISE DA SUBCATEGORIA 2.1. “ PESSOAL ”

Da análise do quadro podemos concluir que no que se refere aos fatores pessoais da importância da aprendizagem, o fator “Para adquirir conhecimentos” é o mais mencionado (45,9%), logo os alunos associam que o aprender é muito importante para adquirir conhecimentos.

Exemplos: *“Para quando formos grandes sabermos as coisas. (...) E sabermos mais nos estudos.”(S11); “Porque senão ficamos analfabetos” (S2); “Porque é bom para saber mais”(S19)*

Quadro 10 – Subcategoria 2.1. “Pessoal”

Pessoal	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
2.1.1. Para ser alguém na vida/ter futuro	0	0	2	8,3	2	8,3	0	0	4	16,6
2.1.2. Para saber resolver problemas	0	0	0	0	0	0	1	4,2	1	4,2
2.1.3. Para aceder ao mundo do trabalho	0	0	0	0	1	4,2	2	8,3	3	12,5
2.1.4. Para adquirir conhecimentos	3	12,5	4	16,7	1	4,2	3	12,5	11	45,9
2.1.5. Para obter sucesso académico	3	12,5	2	8,3	0	0	0	0	5	20,8
Total	6	25	8	33,3	4	16,7	6	25	24	100

No grupo c/DA o maior volume de verbalizações foi recolhido em alunos do sexo masculino, na sub-subcategoria “Para adquirir conhecimentos” (16,7%). No grupo

s/DA registou-se o mesmo com 12,5% dos alunos do sexo masculino a responderem “Para adquirir conhecimentos”. Em geral os alunos c/DA foram os que produziram um maior volume de verbalizações (58,3%), quanto ao fator sexo, os alunos do sexo masculino destacaram-se com 58,3% de informação.

Exemplo: *“Porque assim podemos passar de ano”*(S10)

1.2.2. ANALISE DA SUBCATEGORIA 2.2. “SOCIAL”

Os dados mostram-nos que as referencias às sub-subcategorias “Para ajudar os outros” e “Para poder construir família” obtém idêntico valor (50%).

Quadro 11 – Subcategoria 2.2. “Social”

Social	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
2.2.1. Para ajudar os outros	1	25	0	0	0	0	1	25	2	50
2.2.2. Para poder construir família	0	0	0	0	1	25	1	25	2	50
Total	1	25	0	0	1	25	2	50	4	100

No que concerne aos grupos, o grupo s/DA produziu o maior volume de verbalizações (75%). No qual se destaca a subcategoria “Para poder construir família”

Exemplo: *“Ah... e podemos criar uma família.”* (S12)

Na sub-subcategoria “Para ajudar os outros” a distribuição do volume de verbalizações nos dois grupos é idêntica.

Exemplo: *“E podemos ajudar as outras pessoas que não sabem ler.”* (S10)

No que se refere ao indicador sexo o volume de verbalizações produzida é idêntico (M/F=25%). Podemos salientar que no grupo c/DA apenas se verificaram ocorrências na sub-subcategoria “Para ajudar os outros”.

1.3. ANÁLISE DA CATEGORIA 3. “COM QUEM APRENDE”

Verificamos que no que se refere à análise da categoria 3 “Com que aprende” existe um maior volume de verbalizações no que diz respeito ao indicador “Com a família” (51,9%). Este é precedido pelo indicador “Professores” (35,2%).

Exemplos: “*A minha família ensina-me as coisas que eu não sei*”(S13); “*...com a minha professora...*” (S1).

Quadro 12 – Categoria 3. “Com quem aprende”

Com quem aprende	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
3.1.Consigo próprio	0	0	0	0	1	1,8	1	1,8	2	3,6
3.2. Com a família	5	9,3	8	14,8	8	14,8	7	13	28	51,9
3.3.Professores	4	7,4	5	9,3	4	7,4	6	11,1	19	35,2
3.4. Colegas	1	1,8	0	0	1	1,8	0	0	2	3,6
3.5. Outros	0	0	3	5,6	0	0	0	0	3	5,6
Total	10	18,5	16	29,7	14	25,8	14	25,9	54	100

Foram, produzidas, pelos alunos s/DA a maioria das verbalizações (51,7%), nestes foram fornecidos maior volume nos alunos do sexo feminino na sub-subcategoria “Família”(14,8%). No grupo de alunos c/DA o maior volume de verbalizações foi obtido em alunos do sexo masculino, na mesma sub-subcategoria (14,8%).

1.3.1. ANÁLISE DA SUBCATEGORIA 3.2. “COM A FAMÍLIA”

No que concerne à subcategoria aprender “Com a família” verificou-se um maior volume de verbalizações no indicador “Os pais” (53,6%), seguindo-se “Os irmãos” (21,3%).

Exemplos: “*com os meus pais...*” (S1); “*com a minha irmã.*”(S6)

Foi na sub-subcategoria “Os pais” e nos alunos do sexo masculino, que se verificou maior volume de verbalizações em ambos os grupos c/DA e s/DA, (17,9%) e (14,3%) respetivamente.

Quadro 13 – Subcategoria 3.2. “Com a família”

Com a família	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
3.2.1. Em geral	0	0	1	3,6	2	7,1	2	7,1	5	17,8
3.2.2. Os pais	3	10,7	5	17,9	3	10,7	4	14,3	15	53,6
3.2.3. Os irmãos	2	7,1	2	7,1	2	7,1	0	0	6	21,3
3.2.4. Os tios	0	0	0	0	1	3,6	1	3,6	2	7,2
Total	5	17,8	8	28,6	8	28,5	7	25	28	100

Verificou-se que os alunos do sexo masculino produziram maior volume de verbalizações (53,6%). Quanto aos grupos os alunos s/DA produziram um maior volume de verbalizações (53,5%).

Podemos por isso inferir que os alunos indicam que quem mais os ajuda a aprender são os pais e os irmãos.

1.4. SÍNTESE DOS RESULTADOS DO TEMA I - APRENDER

O discurso dos alunos sobre o aprender demonstra que estes possuem diferentes formas de experienciar a sua aprendizagem e que estas condicionam as abordagens que utilizam na realização de uma determinada tarefa e consequentemente os seus resultados (Grácio & Rosário, 2005; Rosário *et al.*, 2006).

Tendo em conta os dados recolhido no tema “Aprender” podemos inferir que quanto à definição de aprender os alunos c/DA centram a maioria das suas respostas, na categoria “Agir” tanto os alunos do sexo masculino como do sexo feminino. Enquanto os alunos s/DA por outro lado centram a maioria das suas respostas no indicador “Reproduzir/Memorizar”, verificando-se um maior valor de verbalizações no sexo masculino.

Na subcategoria “Agir” verifica-se que enquanto os alunos c/DA identificam o estudar como o indicador mais referido, verificando-se igual incidência em ambos os sexos, os alunos s/DA identificaram o indicador “Ficar atento” como o mais referido, encontrando-se aqui apenas ocorrências do sexo feminino.

Atendendo ao indicador sexo, em geral, verificamos que enquanto as alunas centram mais as suas respostas no indicador “Agir”, os alunos centram as suas respostas no indicador “Reproduzir/Memorizar”.

Os dados que encontramos encontram relação com os estudos realizados por Steketee (1997) com crianças de cinco, oito e onze anos em que identificaram seis conceções de aprendizagem distintas: *aprendizagem genérica; realização física; saber mais coisas; saber coisas mais difíceis; procurar o sentido e construir novas compreensões*. Estas conceções identificadas Steketee (1997) permitiram apontar para a existência de uma progressão na forma como se processa a conceção de aprendizagem que progride de “fazer”, para “saber” e por fim “compreender”. Outros estudos realizados em Portugal, por Grácio & Rosário (2004) e Grácio, Chaleta, Rosário (2007) também apoiam os dados obtidos.

No que se refere à importância do aprender estudos realizados por Grácio, Chaleta & Rosário (2004) demonstraram que a aprendizagem apresenta um aspeto valorativo, na qual os alunos percecionam o aprender como algo importante e positivo. Neste estudo a importância assume um carácter preferencialmente pessoal para ambos os grupos c/DA e s/DA.

A análise da categoria “Com quem aprende” demonstra que ambos os grupos de alunos percecionam a família como principal agente na sua aprendizagem, seguindo-se o professor.

2. ANÁLISE DAS CATEGORIAS DO TEMA II - ESTUDAR

A análise mostra que no tema II “Estudar” o maior volume de verbalizações se encontra na categoria “Estratégias de estudo”(27,9%). A categoria “Local de estudo” apresenta o segundo maior volume (25%).

Quando analisamos as respostas tendo em conta o sexo verificamos que “Estratégias de estudo” revela o maior número de referências produzidas pelos alunos s/DA.

Exemplos: *“eu tenho apontamentos nos meus livros nos meus cadernos,”(S1); “Pego no livro, leio e memorizo tudo.” (S6)*

Quadro 14 – Tema II- “Estudar”

Estudar	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
1-Definição	4	2,7	6	4,1	5	3,4	7	4,8	22	15
2-Estratégias de estudo	6	4,1	11	7,5	10	6,8	14	9,5	41	27,9
3-Tempo de estudo	4	2,7	6	4,1	6	4,1	7	4,8	23	15,7
4-Local de estudo	8	5,4	13	8,8	8	5,4	8	5,4	37	25
5-Importância do estudo	6	4,1	6	4,1	5	3,4	7	4,8	24	16,4
Total	28	19	42	28,6	34	23,1	43	29,3	147	100

O facto de os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentarem menos verbalizações em relação às estratégias de estudo (c/DA11,6% e s/DA16,3%) vai de encontro aos estudos que mostram que a maioria dos problemas de aprendizagem se prendem com a ausência ou com o uso pouco apropriado de estratégias de estudo. A maioria dos nossos estudantes não sabe como estudar, o que leva a uma desmotivação e à adoção de atitudes negativas face ao estudo (Silva & Sá, 1997).

2.1. ANÁLISE DA CATEGORIA 1. “DEFINIÇÃO”

Verificamos que o maior volume de verbalizações é obtido na subcategoria “Aprender” (50%), seguindo-se a subcategoria “Ler” (22,7%). Podemos por isso inferir que a maioria dos alunos inquiridos associam a definição de Estudar a “Aprender” e a “Ler”.

Na subcategoria “Aprender” verifica-se uma maior incidência no grupo c/DA (31,8%), enquanto na subcategoria “Ler” a maior incidência verifica-se no grupo s/DA (13,7%).

Exemplos: “estudar é uma base para o aprender. Ah... estudar é para desenvolver mais o cérebro, para ficarmos mais espertos.”(S6); “É aprender mais coisas para quando formos para fazer as fichas sabermos tudo”(S14); “...é ler uma coisa com a máxima atenção. E ler várias vezes.”(S12); “é aprender coisas é saber mais coisas das pessoas, hum... e mais nada.”(S19)

A diferença na distribuição das subcategorias é diferente nos dois grupos, visto que “Esclarecer dúvidas” (9,1%), “Relembrar” (9,1%) e “Rever” (4,6%) só são mencionadas pelas crianças s/DA.

Numa análise geral verifica-se que o maior volume de verbalizações nos é fornecido pelo grupo de alunos s/DA (54,9%) e no que se refere ao indicador sexo, o maior volume é-nos dado pelos alunos do sexo masculino (59,3%).

Quadro 15 – Categoria 1 “Definição”

Definição	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.1. Aprender	2	9,1	5	22,7	0	0	4	18,2	11	50
1.2. Rever	0	0	0	0	1	4,6	0	0	1	4,6
1.3. Esclarecer dúvidas	0	0	0	0	1	4,6	1	4,6	2	9,1
1.4. Ler	1	4,6	1	4,6	2	9,1	1	4,6	5	22,7
1.5. Relembrar	0	0	0	0	1	4,6	1	4,6	2	9,1
1.6. Prestar atenção	1	4,6	0	0	0	0	0	0	1	4,6
Total	4	18,3	6	27,3	5	22,9	7	32	22	100

Os dados obtidos demonstram que as concepções sobre o Estudar se encontram diretamente relacionadas às concepções do Aprender. Para ambos os grupos verifica-se um maior número de verbalizações para o “Aprender” enquanto definição do estudar o que nos poderia remeter para uma concepção do Estudar como algo compreensivo, o que não nos parece ser o caso visto que os dados anteriormente analisados nos remetem para concepções do Aprender enquanto “fazer” e para uma abordagem mais superficial da aprendizagem (Pramling, 1986; Steketee, 1997).

2.2. ANÁLISE DA CATEGORIA 2. “ESTRATÉGIAS DE ESTUDO”

Nesta categoria podemos verificar que o maior volume de verbalizações foi obtido na subcategoria “Ler” (41,5%). Este facto verificou-se nos dois grupos c/DA (22%) e s/DA (19,5%).

Identificam-se outras subcategorias como: “Isolar-se” (17,1%), “Resolver exercícios” (14,5%) e “Tirar apontamentos” (12,1%).

Exemplos: *“Para estudar tenho de estar sozinho no meu quarto fecho a porta para não ouvir nenhum barulho que seja e começo a estudar.”*(S15); *“... e fazendo exercícios do livro”* (S4); *“Às vezes tiro apontamentos.”* (S6)

No grupo de crianças c/DA, a subcategoria mais mencionada pelos alunos do sexo feminino e masculino foi “Ler”.

No grupo de crianças s/DA a subcategoria dominante nos alunos do sexo feminino foi “Isolar-se” (7.3%) e nos do sexo masculino “Ler” (14,6%).

Podemos por isso concluir que as estratégias de estudo mais utilizadas pelos alunos em geral são: “Ler”, “Isolar-se”, “Resolver exercícios” e “Tirar apontamentos”.

A distribuição das subcategorias nos grupos não é igual, visto que existem subcategorias que apenas são mencionadas por um dos grupos. É exemplo disso “Isolar-se”(17,1%) e “Folhear o livro” (2,4%) que apenas são mencionadas no grupo s/DA e “Sublinhar” (2,4%) que só é mencionado no grupo c/DA.

Quadro 16 – Categoria 2 “Estratégias de estudo”

Estratégias de estudo	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
2.1.Tirar apontamentos	1	2,4	1	2,4	2	4,9	1	2,4	5	12,1
2.2.Isolar-se	0	0	0	0	3	7,3	4	9,8	7	17,1
2.3. Folhear o livro	0	0	0	0	1	2,4	0	0	1	2,4
2.4.Ler	4	9,8	5	12,2	2	4,9	6	14,6	17	41,5
2.5.Fazer perguntas	0	0	1	2,4	1	2,4	2	4,9	4	9,7
2.6.Resolver exercícios	1	2,4	3	7,3	1	2,4	1	2,4	6	14,5
2.7. Sublinhar	0	0	1	2,4	0	0	0	0	1	2,4
Total	6	14,6	11	26,7	10	24,3	14	34,1	41	100

A utilização de estratégias de estudo/aprendizagem por parte dos estudantes possibilita-lhes uma maior eficácia na aprendizagem. As estratégias de aprendizagem são processos conscientes delineados pelos alunos e que lhes permitem atingir objetivos de aprendizagem. Por outro lado podemos considerar estratégia de aprendizagem qualquer procedimento que tenha como objetivo a realização de uma determinada tarefa (Silva & Sá, 1997).

Estudos demonstram que a perceção que os alunos possuem sobre como percebem o estudo influencia as estratégias que estes utilizam afetando consequentemente os resultados (Biggs, 1998; Marton e cols. 1993; Rosário, 1999).

A identificação e verificação da utilização de estratégias de aprendizagens por parte dos dois grupos de alunos permite-nos inferir que estes assumiram a sua responsabilidade no processo de estudo. Tal como nos evidencia Freire (2009), Rosário, Trigo & Guimarães (2003) é essencial para os alunos aprendam a utilizar e a seleccionar as estratégias de estudo mais adequadas a cada situação para que possam atingir melhores resultados.

2.3. ANÁLISE DA CATEGORIA 3. TEMPO DE ESTUDO

No conjunto da informação da categoria “Tempo de estudo” podemos verificar um maior volume de verbalizações, na subcategoria “Diariamente” (52,1%), seguindo-se “Para as provas”(17,6%) e “Quando a professora manda” (13,2%).

Conclui-se que a maioria dos alunos quer do grupo c/DA quer s/DA estuda diariamente (21,7%) e (30,4%) respetivamente.

Exemplos: *“Todos os dias a seguir ao jantar e um pouco antes.”(S3) “Normalmente todos os dias.”(S10)*

O facto da maioria dos alunos c/DA estudarem diariamente e não obterem bons resultados pode encontrar-se ligado à questão de possuírem uma consciência limitada da utilidade de adotar estratégias de aprendizagem adequadas à tarefa (Silva & Sá, 1997) e não mobilizarem adequadas estratégias de autorregulação da aprendizagem.

A percentagem de alunos que só estuda para as provas mostra uma distribuição igual nos dois grupos e no caso dos alunos que estudam quando a professora manda verifica-se maior incidência nos alunos s/DA (8,8%).

Exemplos: *“Hum... é quando eu vou ter fichas”*(S14); *“Quando há fichas de avaliação provas”*(S17)

Quadro 17 – Categoria 3 “Tempo de estudo”

Tempo de estudo	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
3.1.Fins de semana	0	0	0	0	1	4,4	0	0	1	4,4
3.2.Final do mês	0	0	0	0	1	4,4	0	0	1	4,4
3.3.Diariamente	2	8,7	3	13	2	8,7	5	21,7	12	52,1
3.4.Poucas vezes	0	0	2	8,7	0	0	0	0	2	8,7
3.5.Para as provas	1	4,4	1	4,4	1	4,4	1	4,4	4	17,6
3.6.Quando a professora manda	1	4,4	0	0	1	4,4	1	4,4	3	13,2
Total	4	17,5	6	26,1	6	26,1	7	30,5	23	100

Tal como nos diz Silva & Sá (1997), por vezes o insucesso dos alunos deve-se em parte a um tempo de estudo insuficiente, mas este não é um fator que possa ser interpretado separadamente. Alunos que estudam mais tempo, não obtêm necessariamente melhores resultados, para que isso aconteça estes devem saber organizar o seu tempo de estudo e devem saber utilizar estratégias de aprendizagem eficazes. Outros autores partilham a opinião de que é essencial para os alunos aprenderem a gerir o seu tempo e esforço de estudo (Freire, 2009; Rosário, Trigo & Guimarães, 2003, Efklides,2006)

2.4. ANÁLISE DA CATEGORIA 4. LOCAL DE ESTUDO

Nesta categoria podemos verificar que os alunos referiram “Em casa” (54%), e na “Escola” (32,4%), como os locais de estudo mais frequentes.

Exemplos: *“Em casa”*(suj5); *“Na escola, às vezes quando me deixam nas atividades extra curriculares”*(suj6)

Quadro 18 – Categoria 4 “Local de estudo”

Local de estudo	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
4.1. Em casa	4	10,8	6	16,2	4	10,8	6	16,2	20	54
4.2. Casa de colegas	0	0	0	0	1	2,7	0	0	1	2,7
4.3. Casa de familiares	0	0	1	2,7	0	0	0	0	1	2,7
4.4. Explicador/ATL	1	2,7	2	5,4	0	0	0	0	3	8,1
4.5. Escola	3	8,1	4	10,8	3	8,1	2	5,4	12	32,4
Total	8	21,6	13	35,1	8	21,6	8	21,6	37	100

No que se refere à subcategoria “Em casa” a distribuição dos valores nos dois grupos é idêntica nos alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. Porém na subcategoria “Escola” verificou-se uma predominância no grupo c/DA (18,9%). É de salientar que no que se refere aos alunos do grupo c/DA 8,1% dos alunos mencionaram o Explicador/ATL como um dos locais de estudo.

O facto de ambos os grupos referirem a “Casa” com local preferencial de estudo é interpretado como um indicador positivo, pois o estudo em casa permite um maior controlo do ambiente de aprendizagem, o que está de acordo com as investigações que mostram que a falta de controlo no que se refere ao local de estudo pode condicionar a aprendizagem (Freire, 2009; Rosário, 2004).

2.5. ANÁLISE DA CATEGORIA 5. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Da análise do quadro podemos concluir que a maioria dos alunos julga que a importância do estudo se prende com a necessidade de Aprender e Saber a matéria. A subcategoria “Para aprender/saber a matéria” (70,8%), é a que apresenta maior volume de verbalizações. Os alunos c/DA são os que mais mencionam esta subcategoria (41,7%).

Exemplos: “*Para quando a professora fizer perguntas eu saber responder*”(S3); “*Devemos estudar para quando for fichas de avaliação e provas fazermos tudo.*”(S17)

Quadro 19 – Categoria 5 “Importância do estudo”

Importância do estudo	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
5.1. Para ter boas notas/ser bom aluno	0	0	0	0	2	8,3	1	4,2	3	12,5
5.2. Para passar de ano	1	4,2	0	0	1	4,2	1	4,2	3	12,5
5.3. Para aprender/saber a matéria	4	16,7	6	25	2	8,3	5	20,8	17	70,8
5.4. Para que os pais fiquem contentes	1	4,2	0	0	0	0	0	0	1	4,2
Total	6	25,1	6	25	5	20,8	7	29,2	24	100

As subcategorias: “Para ter boas notas/ser bom aluno” (12,5%) e “Para passar de ano” (12,5%) apresentam uma maior incidência no grupo s/DA sendo a primeira apenas mencionada nesse, o que nos permite inferir que estas preocupações são mais relevantes para esse grupo. Também a subcategoria “Para ter boas notas/Ser bom aluno” (12,5%) é apenas mencionada pelos alunos s/DA.

Podemos verificar que o volume de verbalizações foi igual em ambos os grupos, no que se refere ao indicador sexo verificou-se um maior volume nos rapazes (64,2%).

Os dados recolhidos evidenciam que os alunos atribuem uma maior importância ao estudo como meio que lhes permite Aprender/saber a matéria. As crenças desenvolvidas pelos alunos quanto ao processo de aprendizagem, são muito importantes na compreensão da importância que estes atribuem ao estudar. As suas percepções sobre a sua inteligência, os resultados obtidos, a sua motivação e as expectativas dos agentes envolvidos no processo de aprendizagem, contribuem para a construção de concepções de maior ou menor importância atribuída ao processo de estudo (Freire, 2009). Estudos como o de Rosário et al. (2006) demonstram a necessidade de trabalhar conceitos de importância do Estudar e do Aprender.

2.6. SÍNTESE DOS RESULTADOS DO TEMA II - ESTUDAR

Para compreender o processo de aprendizagem é fundamental que os alunos tomem consciência dos motivos que os levam a Aprender e das estratégias que utilizam quando aprendem e quando estudam (Rosário, 1999).

No que se refere aos dados recolhidos no tema II “Estudar” podemos verificar pelas verbalizações que, para a maioria dos alunos, estudar é visto como “Aprender” por

ambos os grupos. Se analisarmos cada grupo podemos constatar que nos alunos c/DA a definição de estudo se prender com “Aprender”, “Ler” e “Prestar atenção”, enquanto que os s/DA evidenciam para além destas “Relembrar”, “Esclarecer dúvidas” e “Rever”.

As estratégias de estudo são procedimentos que possibilitam aos alunos atingirem os seus objetivos e melhorarem a sua aprendizagem (Silva & Sá, 1997). Assim podemos inferir das informações recolhidas que os alunos c/DA associam a Estratégias de Estudo atividades mais práticas como “Ler”, “Tirar apontamentos” e “Resolver exercícios”, enquanto, os alunos s/DA identificam estratégias que nos podem levar a pistas sobre uma maior organização do processo de estudo como o “Isolar-se”, que implica o controlo de fatores ambientais. Estudos indicam que os alunos com dificuldades de aprendizagem possuem maiores dificuldades em mobilizar estratégias adequadas em comparação com alunos sem dificuldade de aprendizagem (Vieillevoye & Nader-Gosbois, 2008).

A maioria das verbalizações indica que o Estudar tem como finalidade Aprender/saber a matéria. Sobre o Tempo de estudo verificou-se que a maioria dos alunos refere Estudar Diariamente e em casa. Os alunos com dificuldades de aprendizagem, dependem de mais tempo de estudo na escola incluindo, neste tempo o apoio que lhe é dado.

Os resultados obtidos sobre as competências dos alunos para organizarem e gerirem o seu tempo de estudo podem levar a inferir que os alunos que obtêm fracos resultados são mais influenciados a desinvestir no processo de estudo que os que obtêm bons resultados (Efklides, 2005; Silva & Sá, 1999).

A compreensão dos métodos e estratégias de estudo são fundamentais, porém ao analisarmos os dados recolhidos verificamos que ambos os alunos ainda possuem uma fraca consciência dos mesmos. Este facto verifica-se em ambos os grupos embora no grupo s/DA os alunos evidenciem um conhecimento mais complexo sobre o estudar. A necessidade de ensinar os alunos a aprender a aprender, a autorregular o seu estudo é crucial para o sucesso da sua aprendizagem e para os resultados escolares (Rosário, 2002; Zimmerman, 2000).

3. ANÁLISE DAS CATEGORIAS DO TEMA III - SENTIMENTOS NA APRENDIZAGEM

A análise mostra que no tema III “Sentimentos na aprendizagem”, o maior volume de verbalizações é referido na categoria “Sentimentos face ao fracasso” (20,6%). Nesta informação encontra-se distribuída de igual forma nos dois grupos.

Exemplos: “Triste.”(S2); “zangada”(S10)

Quadro 20 – Tema III “Sentimentos dos alunos na aprendizagem”

Sentimentos na aprendizagem	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
1-Gosta de Estudar	4	3	3	2,2	1	0,7	5	3,7	13	9,6
2-Não Gosta de Estudar	0	0	0	0	1	0,7	0	0	1	0,7
3-Gosta de Estudar às vezes	0	0	2	1,5	2	1,5	1	0,7	5	3,7
4- Procedimentos quando gosta	4	3	5	3,7	4	3	6	4,4	19	14,1
5- Procedimentos quando não gosta	4	3	6	4,4	3	2,2	6	4,4	19	14
6- Sentimentos quando gosta da matéria	5	3,7	6	4,4	4	3	9	6,7	24	17,8
7- Sentimentos quando não gosta da matéria	6	4,4	7	5,2	5	3,7	8	5,9	26	19,2
8- Sentimentos face ao fracasso	6	4,4	8	5,9	6	4,4	8	5,9	28	20,6
Total	29	21,5	37	27,3	26	19,2	43	31,7	135	100

Outras categorias que se evidenciam são: “Sentimentos quando não gosta da matéria” (19,2%), “Sentimentos quando gosta da matéria” (17,8%) e “Procedimentos quando gosta” (14,1%).

Na categoria “Sentimentos quando gosta da matéria” o maior volume de verbalizações é fornecido pelos rapazes s/DA (6,7%). Já na categoria “Sentimentos face ao fracasso” o maior volume é fornecido pelos rapazes c/DA (5,9%).

A maior incidência de respostas produzidas pelas raparigas s/DA ocorre nas categorias “Sentimentos quando não gosta da matéria” e “Sentimentos face ao fracasso” (4,4%). No grupo c/DA a categoria com maior volume de verbalizações é “Sentimentos face ao fracasso” (4,4%). Estes dados podem ser explicados e corroborados por estudos realizados por Efklides (2006); Rosário et al (2006); Vieillevoye & Nader-Grosbois, (2008).

“Os estados afetivos e motivacionais têm sido reconhecidos como importantes fatores que afetam o sucesso e insucesso escolares, especialmente no caso de alunos que embora possuindo capacidades intelectuais médias ou acima da média, apresentam um baixo rendimento escolar” (Silva & Sá, 1997, p. 26)

3.1. ANÁLISE DA CATEGORIA 1.GOSTA DE ESTUDAR

No que se refere à análise do quadro 21 verificamos que o maior volume de verbalizações relativas a Gosta de estudar se encontra na subcategoria “Para aprender mais” (38,5%).

Exemplo: “Gosto. Para aprender mais do que estou a aprender agora”(S15); “Gosto. Porque aprendemos mais coisas.” (S17)

Quadro 21 – Categoria 1 “Gosta de estudar”

Gosta de estudar	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.1. Para corresponder às expetativas dos outros (mãe, prof,...)	0	0	0	0	0	0	2	15,4	2	15,4
1.2. Porque é divertido	2	15,4	0	0	0	0	1	7,7	3	23,1
1.3. Porque relembramos o que aprendemos	0	0	0	0	1	7,7	0	0	1	7,7
1.4. Porque é interessante	0	0	1	7,7	0	0	0	0	1	7,7
1.5. Para ser alguém na vida	0	0	1	7,7	0	0	0	0	1	7,7
1.6. Para aprender mais	2	15,4	1	7,7	0	0	2	15,4	5	38,5
Total	4	30,8	3	23,1	1	7,7	5	38,5	13	100

Destaca-se ainda “Porque é divertido” (23,1%).

Exemplos: “Gosto. Porque treino a leitura e faço exercícios e acho que é divertido”(S4); “Sim. É fixe.”(S7)

Verificam-se mais ocorrências em alunos do sexo feminino c/DA (15,4%). Já a subcategoria “Para corresponder às expetativas dos outros (mãe, prof,...)” apesar de relevante apenas é mencionada por alunos do sexo masculino s/DA (15,4%).

Podemos inferir que a maioria dos alunos gosta de estudar para Aprender mais, porque é Divertido e para corresponder às Expetativas dos outros. Estudos demonstram que o valor que os vários agentes educativos atribuem às capacidades dos alunos provoca nestes sentimentos positivos ou negativos consoante os seus julgamentos/crenças e que este facto influencia a aprendizagem. (Efklides, 2006; Rosário et al. 2005; 2006; Silva & Sá,1997).

A distribuição das subcategorias nos grupos é diferente, pois enquanto “Para ser alguém na vida” (7,7%) e “Porque é interessante”(7,7%) apenas é mencionado por crianças c/DA, as sub-subcategorias “Para corresponder às expetativas dos outros”(15,4%) e “Para relembrar o que aprendemos” (7,7%) só é mencionado por crianças s/DA.

Os dados recolhidos vêm evidenciar que os alunos s/DA mobilizam um maior número de estratégias de estudo quando a matéria é difícil em detrimento dos c/DA. Estudos realizados comprovam estes factos. Rosário *et al* (2006) e Vieillevoye & Nader-Grosbois (2008) evidenciam que os alunos autorregulados são mais eficazes por conseguem aceder a um maior número de estratégias de aprendizagem e conseguem adapta-las mais facilmente às caraterísticas das tarefas. Para além disso também mencionam que os alunos com dificuldade de aprendizagem apresentam maiores índices de desistência e menores capacidades de mobilizar estratégias de estudo.

3.2. ANÁLISE DA CATEGORIA 4. PROCEDIMENTOS QUANDO GOSTA DA MATÉRIA

Nesta categoria “Procedimentos quando estuda” o maior volume de verbalizações encontra-se na subcategoria “Estudo muito/mais tempo” (57,9%). Seguindo-se a subcategoria “Permanece com interesse na atividade” (21,1%) e “Inicia o processo de estudo sem dificuldades” (15,8%).

Exemplos: “Estudo muito.”(S7); “Fico a ler com atenção e bem.”(S8) ; “Estudo logo que chego a casa.”(S2)

Quadro 22 – Categoria 4 “Procedimentos quando gosta da matéria”

Procedimentos quando gosta da matéria	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
4.1.Procura aprender mais	0	0	0	0	1	5,3	0	0	1	5,3
4.2.Estudo muito/mais tempo	3	15,8	3	15,8	2	10,5	3	15,8	11	57,9
4.3. Inicia o processo de estudo sem dificuldades	0	0	0	0	0	0	3	15,8	3	15,8
4.4.Permanece com interesse na atividade	1	5,3	2	10,5	1	5,3	0	0	4	21,1
Total	4	21,1	5	26,3	4	21,1	6	31,6	19	100

A distribuição das subcategorias não é igual, nas subcategorias “Procura aprender mais” e “Inicia o processo de estudo sem dificuldade” apenas são mencionados pelo grupo s/DA.

Podemos inferir que os alunos quanto gostam da matéria acionam procedimentos de estudo ativos, em primeiro lugar estudam muito/mais tempo, permanecem com interesse na atividade e iniciam o processo de estudo sem dificuldades.

Segundo Efklides (2006; 2008; 2009; 2011) o esforço aplicado à realização da tarefa encontra-se na maioria das vezes, mais relacionado com fatores motivacionais e volitivos do que com a complexidade da tarefa, investigadores descobriram que os estados de humor, não atuam diretamente no esforço aplicado pelo aluno à tarefa mas indiretamente através do impacto que este tem nas percepções pessoais e na consciência que os alunos possuem sobre as etapas da tarefa.

Sentimentos positivos possuem uma influência direta na qualidade das respostas e indireta no interesse e na quantidade de respostas face à realização das tarefas. (Efklides, 2005; 2006; 2008; 2009; 2011)

De um modo geral podemos verificar que o grupo s/DA produziu maior volume de verbalizações (52,7%).

3.3. ANÁLISE DAS CATEGORIAS 5. PROCEDIMENTOS QUANDO NÃO GOSTA DA MATÉRIA

Quanto aos “Procedimentos quando não gosta” verificou-se um maior volume de verbalizações na subcategoria “Estuda mesmo que não goste” (26,4%), a qual é precedida pela subcategoria “Não estuda” (21,1%).

Exemplos: “Estudo, só que às vezes não me apetece, mas tenho de estudar e estudo.” (S12)
 “Não estudo.”(S17)

Quadro 23 – Categoria 5 “Procedimentos quando não gosta”

Procedimentos quando não gosta da matéria	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
5.1. Pede a alguém para o acompanhar no estudo	0	0	0	0	0	0	1	5,3	1	5,3
5.2. Pede para fazerem perguntas	1	5,3	0	0	0	0	0	0	1	5,3
5.3. Tem dificuldade em focalizar a atenção	0	0	1	5,3	1	5,3	0	0	2	10,6
5.4. Aumenta o tempo de estudo	0	0	1	5,3	1	5,3	0	0	2	10,6
5.5. Estuda mesmo que não goste	1	5,3	2	10,5	1	5,3	1	5,3	5	26,4
5.6. Estuda o que não gosta no fim	0	0	0	0	0	0	1	5,3	1	5,3
5.7. Estuda pouco	0	0	1	5,3	0	0	2	10,5	3	15,8
5.8. Não estuda	2	10,5	1	5,3	0	0	1	5,3	4	21,1
Total	4	21,1	6	31,7	3	15,9	6	31,7	19	100

A subcategoria “Não estuda” é mais incidente no grupo c/DA (15,8%) e em especial nos alunos do sexo feminino (10,5%). No grupo s/DA a subcategoria “Estuda mesmo que não goste” possui a mesma incidência que a subcategoria “Estuda pouco”.

A distribuição das subcategorias é diferente nos dois grupos. As subcategorias “Estuda o que não gosta no fim” (5,3%) e “Pede a alguém que o acompanhe no estudo” (5,3%), apenas se verificam no grupo s/DA em alunos do sexo masculino, enquanto que, a subcategoria “Pede para fazerem perguntas” só se verifica em alunos c/DA do sexo feminino (5,3%).

Constata-se que os alunos quanto aos “Procedimentos quando não gostam” a maioria “Estuda mesmo que não goste” e uma parte quando não gosta “Não estuda”. Os estudos indicam que, na maioria das vezes, quando não gostam os alunos reduzem a quantidade de esforço e utilizam procedimentos menos ativos no seu processo de estudo (Efklides, 2005).

3.4. ANÁLISE DA CATEGORIA 6. “SENTIMENTOS QUANDO GOSTA DA MATÉRIA”

Quanto aos “Sentimentos quando gosta da matéria” o maior volume de verbalizações encontra-se na subcategoria “Felicidade” (41,7%). Nos alunos c/DA apenas ocorreram registos nos alunos do sexo feminino (16,7%) enquanto nos s/DA apesar em ambos existirem ocorrências estes são mais incidentes nos alunos do sexo masculinos (16,7%).

Exemplo: “Fico feliz.” (S3); “Alegria e mais nada.”(S2)

Quadro 24 – Categoria 6 “Sentimentos quando gosta da matéria”

Sentimentos quando gosta da matéria	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
6.1. Ânimo	0	0	0	0	1	4,2	0	0	1	4,2
6.2. Alegria	0	0	0	0	0	0	1	4,2	1	4,2
6.3. Interesse	0	0	0	0	0	0	1	4,2	1	4,2
6.4. Felicidade	4	16,7	0	0	2	8,3	4	16,7	10	41,7
6.5. Contentamento	0	0	2	8,3	0	0	1	4,2	3	12,5
6.6. Alívio	0	0	0	0	0	0	1	4,2	1	4,2
6.7. Bem-estar	1	4,2	4	16,7	1	4,2	1	4,2	7	29,3
Total	5	20,9	6	25	4	16,7	9	37,7	24	100

Destaca-se também as subcategorias “Bem estar” (29,3%) e “Contentamento”(12,5%).

Exemplos: “Sinto-me bem.”(S8); “... contente.”(S6)

Podemos por isso inferir que em ambos os grupos o sentimento mais mencionado quando se gosta da matéria é a “Felicidade”, seguindo-se o “Bem-estar” e “Contentamento”. As restantes subcategoria “Animo”, “Interesse”, “Alívio” e “Alegria” apenas foram mencionados por alunos do grupo s/DA.

Em geral, o maior volume de verbalizações verificou-se no grupo s/DA (54,4%), no que se refere ao indicador sexo, foram nos alunos do sexo masculino que se verificou maior número de incidências (62,7%). Sustentam estes dados os estudos de (Pallier et al., 2002) os quais evidenciam que os rapazes apresentam níveis mais elevados de confiança do que as raparigas dos quais podem advir o maior número de incidências.

3.5. ANÁLISE DA CATEGORIA 7. “SENTIMENTOS QUANDO NÃO GOSTA DA MATÉRIA”

Da análise do quadro podemos verificar que a maioria dos alunos face aos seus “Sentimentos quando não gosta da matéria” apresenta sentimentos negativos (84,6%).

Exemplos: “Sinto um bocado triste” (S7); “fico zangada.” (S10); “Um bocadinho de aflição”(S5)

Quadro 25 – Categoria 7 “Sentimentos quando não gosta da matéria”

Sentimentos quando não gosta da matéria	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
7.1. Negativos	6	23,1	6	23,1	5	19,2	5	19,2	22	84,6
7.2. Positivos	0	0	1	3,9	0	0	3	11,5	4	15,4
Total	6	23,1	7	27	5	19,2	8	30,7	26	100

A maioria das verbalizações de sentimentos negativos, é-nos fornecida pelos alunos c/DA (46,2%), encontrando-se distribuídos equitativamente entre alunos do sexo masculino e feminino. Os alunos s/DA apresentam maior número de ocorrências de sentimentos positivos (11,5%). As concepções negativas em relação à matéria influenciam a aprendizagem, as estratégias a utilizar e os sentimentos. (Efklides, 2005; Rosário et al. 2005; 2006; Silva & Sá, 1997).

Rosário *et al* (2006) evidencia que mesmo quando não gostam da matéria os alunos autorregulados conseguem alterar as suas motivações, assumindo um controlo volitivo que lhes permita contornar os obstáculos. O que poderá explicar os resultados obtidos na medida em que poderá ocorrer uma verificação de sentimentos positivos face a matérias que não gosta.

3.5.1. ANÁLISE DA SUBCATEGORIA 7.1. “SENTIMENTOS NEGATIVOS” QUANDO NÃO GOSTA DA MATÉRIA

Nesta subcategoria “Sentimentos Negativos” verificamos que o maior volume de verbalizações se verificou em “Mau estar” (22,7%). A maioria dos alunos que focaram este sentimento é do grupo c/DA.

Exemplo: “Sinto-me mal” (S4); “Sinto raiva dentro de mim”(S11); “fico zangada.”(S10)

Quadro 26 – Subcategoria 7.1. Sentimentos Negativos” quando não gosta da matéria”

Sentimentos Negativos	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
7.1.1. Desanimo	0	0	0	0	1	4,5	0	0	1	4,5
7.1.2. Preguiça	0	0	0	0	0	0	1	4,5	1	4,5
7.1.3. Aborrecimento	1	4,5	1	4,5	0	0	1	4,5	3	13,5
7.1.4. Raiva	0	0	1	4,5	1	4,5	1	4,5	3	13,5
7.1.5. Desgosto	0	0	0	0	1	4,5	1	4,5	2	9
7.1.6. Mau estar	2	9,1	2	9,1	0	0	1	4,5	5	22,7
7.1.7. Aflição	0	0	0	0	1	4,5	0	0	1	4,5
7.1.8. Desconforto	0	0	1	4,5	0	0	0	0	1	4,5
7.1.9. Tristeza	1	4,5	1	4,5	0	0	0	0	2	9
7.1.10. Zanga	1	4,5	0	0	0	0	0	0	1	4,5
7.1.11. Nervosismo	1	4,5	0	0	0	0	0	0	1	4,5
7.1.12. Cansaço	0	0	0	0	1	4,5	0	0	1	4,5
Total	6	27,1	6	27,1	5	22,5	5	22,5	22	100

Seguem-se as sub-subcategorias: “Aborrecimento” (13,5%) sendo esta mais incidente nos alunos c/DA (9%); “Raiva” sendo esta mais incidente nos alunos s/DA (9%); “Tristeza” (9%), que apenas se verifica em alunos c/DA e “Desgosto” (9%) e verificando-se apenas em alunos s/DA.

As distribuições das sub-subcategorias são diferentes verificando-se ocorrências das sub-subcategorias: “Desconforto” (4,5%), “Tristeza” (9%), “Zanga” (4,5%) Nervosismo” (4,5%) apenas no grupo c/DA e das sub-subcategorias: “Desanimo” (4,5%), “Preguiça” (4,5%), “Desgosto” (9%), “Aflição” (4,5%), e “Cansaço” (4,5%) no grupo s/DA.

Em geral o maior volume de verbalizações verificou-se no grupo c/DA (54,2%), no que se refere ao indicador sexo verifica-se uma igual distribuição. Este facto poderá ter ocorrido na medida em que os alunos com dificuldades de aprendizagem possuem maiores fragilidades na resolução de matérias que não gostam, pois como Efklides (2006; 2009; 2011) refere as emoções estão intimamente ligadas à resolução das tarefas aquando da mobilização de meios e de esforço, tal facto poderá levar a que se verifique um maior volume de verbalizações neste grupo.

3.5.2.. ANÁLISE DA SUBCATEGORIA 7.2. “SENTIMENTOS POSITIVOS QUANDO NÃO GOSTA DA MATÉRIA”

Nesta categoria apesar do baixo fluxo de incidências verificou-se que os alunos s/DA foram os que apresentaram maior volume de verbalizações (75%).

Quadro 27 – Subcategoria 7.2. “Sentimentos Positivos quando não gosta da matéria”

Positivos	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
7.2.1. Bem-estar	0	0	1	25	0	0	2	50	3	75
7.2.2. Contentamento	0	0	0	0	0	0	1	25	1	25
Total	0	0	1	25	0	0	3	75	4	100

O sentimento mais mencionado foi o de bem-estar (75%), este foi mencionado por ambos os grupos, apesar de ser mais incidente nos alunos s/DA (50%).

Exemplo: “Sinto-me bem.”(S19)

O sentimento de contentamento apenas foi mencionado por alunos s/DA (25%).

Podemos inferir que os sentimentos positivos evidenciados pelos alunos quando não gostam da matéria prendem-se com o bem-estar, estes são mais incidentes em alunos s/DA.

3.6. ANÁLISE DA CATEGORIA 8. “SENTIMENTOS FACE AO FRACASSO”

No geral podemos verificar que o volume de verbalizações recolhido em cada grupo é igual. No que se refere ao maior volume de verbalizações este foi recolhido na subcategoria “Tristeza” (49,9%), verificando-se maior incidência nos alunos s/DA (28,5%).

Exemplo: “*Sinto-me triste.*”(S2); “*desiludido*”(S4); “Sinto-me mal.”(S8)

Quadro 28 – Categoria 8 “Sentimentos face ao fracasso”

Sentimentos face ao fracasso	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
8.1 Medo	0	0	0	0	1	3,6	0	0	1	3,6
8.2. Tristeza	4	14,3	2	7,1	2	7,1	6	21,4	14	49,9
8.3.Desilusão	0	0	0	0	1	3,6	1	3,6	2	7,2
8.4. Mau estar	0	0	5	17,9	2	7,1	1	3,6	8	28,6
8.5. Zanga	2	7,1	0	0	0	0	0	0	2	7,1
8.6. Mágoa	0	0	1	3,6	0	0	0	0	1	3,6
Total	6	21,4	8	28,6	6	21,4	8	28,6	28	100

Seguem-se as subcategorias: “Mau estar” (28,6%), verificando-se uma maior incidência nos alunos c/DA do sexo masculino (17,9%).

A distribuição das subcategorias é diferente nos dois grupos. Verificando-se que as subcategorias: “Zanga” (7,1%) e “Mágoa” (3,6%) apenas se verificaram no grupo c/DA e as subcategorias: “Medo” (3,6%) e “Desilusão” (7,2%) apenas se verificaram no grupo s/DA. Estudos revelam que perante os fracassos os alunos com dificuldades de aprendizagem evidenciam maiores índices de desmotivação e sentimento negativos (Rosário et al. 2006; Silva & Sá,1997), apesar disso não se verificar nos dados obtidos, pois os valores são iguais para os dois grupos.

Segundo Faria (1998) quando a controlabilidade dos acontecimentos é atribuída ao próprio, os sentimentos gerados pelos eventos negativos (fracasso) são de culpa, ou de vergonha; quando a controlabilidade dos acontecimentos que dizem respeito a si próprio é atribuída aos outros, geram-se sentimentos como a simpatia e a gratidão perante acontecimentos positivos (sucesso) e zanga e oposição perante acontecimentos negativos (fracassos). O que corrobora os resultados obtidos.

3.7. SÍNTESE DOS RESULTADOS DO TEMA III – SENTIMENTOS NA APRENDIZAGEM

No que se refere aos dados obtidos no tema III “Sentimentos na Aprendizagem” podemos verificar que o maior volume de verbalizações foi obtido relativamente aos Sentimentos face ao fracasso. Os alunos desenvolvem crenças sobre si e sobre as

suas capacidades e são essas crenças que irão determinar o seu nível de envolvimento nas tarefas e atividades escolares (Silva & Sá, 1997).

Quanto à categoria Gosta de Estudar verificamos que a maioria dos alunos refere que gosta de estudar “Para aprender mais”, existindo uma maior incidência no grupo c/DA. No grupo s/DA existe igual número de ocorrências nos indicadores “Para aprender mais” e “Para corresponder às expectativas dos outros”. Uma hipótese para que isto ocorra prende-se com o facto de que quando não se possui dificuldades e se registam resultados satisfatórios os pais e agentes educativos produzem expectativas relativas aos resultados satisfatórios e estas expectativas influenciam os desempenhos dos alunos, possuindo estes consciência desse facto. (Rosário et al. 2005; 2006) O valor que os vários agentes educativos atribuem às capacidades dos alunos provoca nestes sentimentos positivos ou negativos consoante os seus julgamentos/crenças. Estudos demonstram que os sentimentos influenciam a aprendizagem. (Efklides, 2006; Rosário et al. 2005; 2006; Silva & Sá, 1997).

Na categoria “Procedimentos quando gosta da matéria” verifica-se que o maior volume de verbalizações se regista no indicador “Estuda mais/mais tempo” (57,9%) seguindo-se “Permanece com interesse na atividade” nos alunos c/DA (15,8%) e “Inicia o processo de estudo sem dificuldades” no grupo s/DA (15,8%). Quando os alunos se sentem motivados para a aprendizagem através dos seus sentimentos positivos face à matéria aumentam a sua persistência na tarefa e não apresentam dificuldades em iniciar o processo de estudo. Estes indicadores são corroborados pela literatura atual que indica que alunos que experimentam sentimentos positivos face às tarefas aumentam o sentimento de confiança e o esforço que aplicam na realização da tarefa (Efklides, 2008; Rosário et al. 2005; 2006; Silva & Sá, 1997).

Quando os alunos não gostam da matéria, encontram-se indicadores como “Estuda mesmo que não goste”, e “Não estuda” com maior incidência no grupo c/DA. Denota-se que quando não se gosta da matéria alguns dos alunos “Estudam pouco”, “Possuem mais dificuldades em focalizar a atenção” e “Estudam o que não gostam no fim”. O que vai de encontro ao que a literatura nos indica, que quando os alunos não gostam da matéria tende a empregar menos esforço na realização da tarefa, os afetos/humor influenciam o esforço que aplicamos na realização da tarefa, pois sentimentos negativos quanto às matérias diminuem a autoconfiança (Efklides, 2005; Rosário et al. 2005; 2006; Silva & Sá, 1997).

Verifica-se que quando gostam da matéria os alunos apenas evidenciam sentimentos positivos o que vem complementar a informação referida anteriormente. Neste caso é o sentimento de felicidade que prevalece no grupo s/DA e de bem-estar nos alunos c/DA.

Quando não gostam da matéria os alunos referem sentimentos na sua maioria negativos em ambos os grupos. O mau estar é o mais evidenciado no grupo c/DA e enquanto no grupo s/DA se evidenciam os sentimentos de raiva e desgosto. Estudos revelam que concepções negativas em relação à matéria influenciam os processos de aprendizagem. (Efklides, 2005; Rosário et al. 2005; 2006; Silva & Sá,1997).

Nos sentimentos face ao fracasso a maioria dos alunos evidencia a “Tristeza” em ambos os grupos, seguindo-se “Mau estar”, com maior incidência em alunos do sexo masculino do grupo c/DA. Estudos demonstram que perante os fracassos os alunos com dificuldades de aprendizagem evidenciam maiores índices de desmotivação e de sentimento negativos (Rosário et al. 2006; Silva & Sá,1997) que vão influenciar a sua abordagem à aprendizagem (Efklides, 2005; Rosário et al. 2005).

4. ANÁLISE DAS CATEGORIAS DO TEMA IV – DIFICULDADES NO APRENDER

Na análise do quadro constatou-se um maior volume de verbalizações no grupo de alunos s/DA (59,7%) e em geral nos alunos do sexo masculino (55,5%).

Verificamos que o volume de verbalizações é aproximadamente idêntico nas várias categorias. Nas categorias “Procedimentos no estudo de matérias difíceis” (27,7%) e “Sentimentos face a matérias difíceis” (25,6%) os alunos têm tendência a produzir mais verbalizações quando se fala sobre matérias difíceis em detrimento das matérias fáceis.

Quadro 29 – Tema IV “Dificuldades no aprender”

Dificuldades no aprender	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
1. Procedimentos no estudo de matérias difíceis	3	3,2	6	6,4	8	8,5	9	9,6	26	27,7
2. Procedimentos no estudo de matérias fáceis	5	5,3	6	6,4	5	5,3	7	7,5	23	24,5
3. Sentimentos face a matérias difíceis	7	7,5	3	3,2	5	5,3	9	9,6	24	25,6
4. Sentimentos face a matérias fáceis	3	3,2	5	5,3	6	6,4	7	7,5	21	22,4
Total	18	19,2	20	21,3	24	25,5	32	34,2	94	100

Efklides (2006) demonstra que os sentimentos afetam as aprendizagens, nomeadamente no que se refere ao esforço e às estratégias aplicadas a cada tarefa. O modelo MASRL, assume que existe uma estreita inter-relação entre cognição, conhecimento metacognitivo, autorregulação e afetos. Estudos demonstram que o humor positivo apresenta maior influência nas experiências metacognitivas e que a aprendizagem das tarefas pode ser definida pelas características das tarefas tais como complexidade, requisitos conceptuais, modo de apresentação, objetivos institucionais, entre outros.

Estudos realizados por Carver (2003), demonstram que sentimentos negativos informam que existe a necessidade de empreender um maior esforço, enquanto que sentimentos positivos indicam que o esforço pode ser reduzido pois os objetivos estão

a ser atingidos. O que poderá justificar o maior número de informação recolhido em relação às categorias “Procedimentos no estudo de matérias difíceis” e “Sentimentos face a matérias difíceis”.

4.1. ANÁLISE DA CATEGORIA 1. PROCEDIMENTOS NO ESTUDO DE MATÉRIAS DIFÍCEIS

No que concerne aos procedimentos, como podemos observar no Quadro 30, no Estudo de matérias difíceis o maior volume de verbalizações foi produzido no grupo de alunos s/DA (65,2%).

A estratégia mais utilizada pelos alunos no estudo de matérias difíceis é “Estudar muito” (23%), seguindo-se “Ler” (19,2%), “Pedir ajuda” (15,3%) e “Estar concentrado” (15,2%).

Exemplos: “*Estudo muito.*”(S2); *Ah... leio muitas vezes.*”(S3)

No que se refere ao grupo c/DA a distribuição das ocorrências verificou-se de forma uniforme (7,7%) nas subcategorias “Estudar muito”, “Ler”, “Estar concentrado” e “Pedir ajuda”.

Quadro 30 – Categoria 1. “Procedimentos no estudo de matérias difíceis”

Procedimentos no Estudo de Matérias Difíceis	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.1. Usar apontamentos/livros	0	0	0	0	1	3,8	0	0	1	3,8
1.2. Recordar explicações da professora	0	0	0	0	1	3,8	0	0	1	3,8
1.3. Resolver de exercícios	0	0	0	0	2	7,7	0	0	2	7,7
1.4. Estudar muito	1	3,8	1	3,8	0	0	4	15,4	6	23
1.5. Questionamento por outros	0	0	0	0	0	0	2	7,7	2	7,7
1.6.Ler	0	0	2	7,7	1	3,8	2	7,7	5	19,2
1.7. Estar concentrado	1	3,8	1	3,8	1	3,8	1	3,8	4	15,2
1.8.Escrever	0	0	1	3,8	0	0	0	0	1	3,8
1.9. Pedir ajuda	1	3,8	1	3,8	2	7,7	0	0	4	15,3
Total	3	11,4	6	22,9	8	30,6	9	34,6	26	100

Quanto ao grupo s/DA a maior incidência ocorreu na subcategoria “Estudar muito” (15,4%) em alunos do sexo masculino, seguindo-se “Ler” (11,5%).

A distribuição das categorias nos grupos é diferente. A subcategoria “Escrever” (3,8%) é apenas mencionada por alunos do grupo c/DA, enquanto que as subcategorias “Usar apontamentos/livros” (3,8%), “Recordar explicações da professora” (3,8%), “Resolver de exercícios” (7,7%) e “Questionamento por outros”(7,7%) só se verificam no grupo s/DA. O que demonstra que os alunos s/DA recorrem a mais estratégias do que os c/DA, do qual podemos inferir que este poderá ser um dos fatores responsáveis pelo seu sucesso académico. Segundo estudos de Rosário, Ferreira e Guimarães (2001) os alunos com bons rendimentos utilizam estratégias que se encontram relacionadas com organização do tempo e do espaço e o planeamento das respostas a utilizar. Já Vieillevoye & Nader-Grosbois (2008) referem nos seus estudos que as crianças com dificuldades de aprendizagem possuem maiores dificuldades na compreensão dos objetivos da tarefa e conseqüentemente na sua planificação e execução.

Em geral podemos inferir que quanto aos procedimentos no estudo de matérias difíceis os alunos “Estudam mais”.

É de extrema importância as decisões sobre as estratégias de estudo para os alunos, pois tal como nos dizem Silva & Sá (1997) é o uso apropriado de estratégias de aprendizagem que permitem ao aluno mais facilmente adquirir, organizar e reter a informação necessária à construção do seu conhecimento e à realização das tarefas escolares. Por outro lado é de extrema importância que os alunos tomem consciência da necessidade de utilizarem estratégias de estudo diversificadas e da necessidade de adequarem essas estratégias às características da tarefa. (Rosário, et al, 2004;2005; Freire, 2009; Zimmerman, 2000)

4.2. ANÁLISE DA CATEGORIA 2. PROCEDIMENTOS NO ESTUDO DE MATÉRIAS FÁCEIS

No estudo de matérias fáceis os alunos dividem-se nos que realizam um “Fraco investimento na tarefa” (52,2%) e nos que realizam um “Investimento na tarefa” (47,9%).

Quadro 31 - Categoria 2. “Procedimentos no estudo de matérias fáceis”

Procedimentos no estudo de matérias fáceis	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
2.1. Fraco investimento na tarefa	1	4,4	4	17,4	4	17,4	3	13	12	52,2
2.2. Investimento na tarefa	4	17,4	2	8,7	1	4,4	4	17,4	11	47,9
Total	5	21,8	6	26,1	5	21,8	7	30,4	23	100

Exemplos: “*Estudo pouco se é fácil.*” (S1); “*Então se for muito fácil, olho memorizo e viro a página.*” (S5)

Enquanto no grupo c/DA o maior volume de verbalizações foi obtido na subcategoria “Investimento na tarefa” (26,1%), no grupo s/DA o maior volume de verbalizações foi obtido na subcategoria “Fraco investimento na tarefa” (30,4%).

Podemos por isso inferir que os alunos c/DA no estudo de matérias fáceis realizam um maior investimento na tarefa que os s/DA. Como nos informa Rosário et. al. (2007, p.282) “os alunos auto-reguladores da sua aprendizagem analisam as exigências da tarefa e ponderam os seus recursos para lhes fazer face...” o que nos pode levar a inferir que os alunos s/Da conseguem estruturar o seu estudo de forma adequar o esforço à complexidade da tarefa. Os alunos ao avaliarem a tarefa como mais fácil investem menos, visto organizarem o seu tempo de forma a dar uma resposta mais adequada ao que pretendem estudar ou realizar. Devemos ter também em conta que quando possuem o sentimento de que a matéria é fácil, muitos alunos, como nos diz Efklides (2008, 2005) entram num estado de euforia que os pode levar a serem menos críticos no esforço a aplicar na procura de alcançar os seus objetivos, torna-se desta forma essencial calibrar o sentimento de confiança aquando da realização de uma tarefa.

4.2.1. ANÁLISE DA SUBCATEGORIA 2.1. “FRACO INVESTIMENTO NA TAREFA”

No que se refere à subcategoria “Fraco investimento na tarefa” o maior volume de verbalizações verifica-se na sub-subcategoria “Menor tempo de estudo” (58,3%), seguindo-se “Leitura superficial” (25%).

Exemplos: “*Estudo só um bocadinho para passar para a matéria que eu não sei porque essa já sei bem não é preciso estudar muito.*”(S4); “*Então se for muito fácil, olho memorizo e viro a página.*”(S5); “*Fico lá a ler, só leio um bocadinho.*”(S8)

Quadro 32 – Subcategoria 2.1. “Fraco investimento na tarefa”

Fraco investimento na tarefa	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
2.1.1. Menor tempo de estudo	1	8,3	1	8,3	3	25	2	16,7	7	58,3
2.1.2. Leitura superficial	0	0	2	16,7	0	0	1	8,3	3	25
2.1.3. Memorização mecânica	0	0	1	8,3	1	8,3	0	0	2	16,6
Total	1	8,3	4	33,3	4	33,3	3	25	12	100

No grupo c/DA o maior volume de verbalizações foi obtido com os alunos do sexo masculino (33,3%). E as sub-subcategorias com maior incidência são “Leitura superficial” (16,7%) e “Menor tempo de estudo”(16,6%) . No grupo s/DA o maior volume de verbalizações foi obtido em alunos do sexo feminino (33,3%) e a sub-subcategoria com maior incidência é “Menor tempo de estudo” (41,7%).

Infere-se que os alunos quando possuem um fraco investimento na tarefa, resultante do estudarem matérias fáceis, este manifesta-se preferencialmente num menor tempo de estudo (58,3%). Estes dados podem ser interpretados tendo em conta o facto de que os alunos ao analisarem o tempo disponível, racionam os seus meios estruturando o seu processo de estudo para o estudo de matérias difíceis, nas quais necessitam de aplicar maior esforço para o atingir de objetivos. Esta estruturação demonstra que os alunos selecionam estratégias e possuem perceções de autoeficácia (Efklides, 2006; Soares, 2007). Já os alunos c/DA apresentam como indicador de menor investimento na tarefa a “Leitura superficial” o que pode não

remeter para um menor tempo de estudo logo pode indicar uma fraca capacidade de ajustar o esforço às necessidades da tarefa.

A necessidade de uma aprendizagem autorregulada é de grande importância visto que esta influencia diretamente o controlo das decisões no processo de aprendizagem nomeadamente o esforço aplicado, o tempo investido e as estratégias aplicadas (Freire, 2009; Rosário *et al.*, 2007; Zimmerman, 2000)

4.2.2. ANÁLISE DA SUBCATEGORIA 2.2. “INVESTIMENTO NA TAREFA”

A análise do Quadro 32 permite-nos verificar que o maior volume de verbalizações é obtido na sub-subcategoria “Estudo autónomo” (45,5%).

No grupo c/DA o maior volume de verbalizações foi obtido em alunos do sexo feminino (36,4%), enquanto no grupo s/DA foi obtido em alunos do sexo masculino (36,4%).

Podemos inferir que no caso de investimento na tarefa é o “Estudo autónomo” que predomina. No caso do grupo c/DA são os alunos do sexo feminino que mais investem na tarefa, enquanto no grupo s/DA são os alunos do sexo masculino.

Exemplos: *“Pegando nos livros e terminando os trabalhos que a professora dá.”(S3); “Uma matéria fácil, estudo mais para ser mais fácil, para mim não é porque para os outros não sei eles dizem que é fácil...”(S16); “Começo a estudar sem ajuda.”(S11)*

Quadro 33 - Subcategoria 2.2. “Investimento na tarefa”

Investimento na tarefa	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
2.2.1. Leitura atenta e persistente	1	9,1	0	0	0	0	1	9,1	2	18,2
2.2.2. Realização dos trabalhos pedidos	1	9,1	0	0	0	0	1	9,1	2	18,2
2.2.3. Aumento do tempo de estudo	0	0	2	18,2	0	0	0	0	2	18,2
2.2.4. Estudo autónomo	2	18,2	0	0	1	9,1	2	18,2	5	45,5
Total	4	36,4	2	18,2	1	9,1	4	36,4	11	100

No grupo c/DA o maior volume de verbalizações foi obtido em alunos do sexo feminino (36,4%), enquanto no grupo s/DA foi obtido em alunos do sexo masculino (36,4%).

Podemos inferir que no caso de investimento na tarefa é o “Estudo autónomo” que predomina. No caso do grupo c/DA são os alunos do sexo feminino que mais investem na tarefa, enquanto no grupo s/DA são os alunos do sexo masculino. Segundo Rosário et al. (2006) os alunos conseguem organizar o seu tempo e as condições necessárias à resolução eficaz das tarefas.

4.3. ANÁLISE DA CATEGORIA 3. SENTIMENTOS FACE A MATÉRIAS DIFÍCEIS

No que se refere aos “Sentimentos face a matérias difíceis” verifica-se maior incidência de sentimentos negativos (83,2%).

O maior volume de verbalizações é produzido por alunos s/DA (58,3%) e nesse grupo em especial por alunos do sexo masculino (37,5%).

Exemplos: *“Sinto-me um bocado nervosa por não saber as coisas.”(S11); “Sinto-me mal porque a matéria é difícil e tento ficar mais atento à matéria”(S8); “Sinto-me aflito”(S4)*

Quadro 34 – Categoria 3. “Sentimentos face a matérias difíceis”

Sentimentos face a matérias difíceis	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
3.1. Positivos	2	8,3	1	4,2	0	0	1	4,2	4	16,7
3.2. Negativos	5	20,8	2	8,3	5	20,8	8	33,3	20	83,2
Total	7	29,1	3	12,5	5	20,8	9	37,5	24	100

No grupo c/DA o maior volume de verbalizações foi registado por alunos do sexo feminino (29,1%). É de evidenciar que neste grupo o grande volume de verbalizações é-nos dado na subcategoria “Negativos”.

Segundo Neves & Carvalho (2006) o tipo de emoção que um aluno experimenta na realização de uma tarefa é, em grande parte, determinado pelas características da própria tarefa e, em particular, pelo conteúdo da mesma e pela estratégia metodológica desenhada pelo professor para a sua realização.

O que implica ser possível que algumas das dificuldades que os alunos sentem na realização das tarefas possam ser minimizadas pela adequação das características da tarefa às características dos alunos. Nesse caso seria possível minimizar os sentimentos negativos face a este tipo de matérias. Este facto só poderia ser corroborado se realizássemos um novo estudo no qual exercêssemos uma ação direta no processo de ensino dos professores. Por outro lado, como vimos anteriormente o facto dos alunos manifestarem sentimentos negativos face a tarefas difíceis nem sempre é castrador pois leva a que estes tomem consciência da necessidade de empenhar maior esforço no estudo da matéria. (Efklides, 2006)

4.3.1. ANÁLISE DA SUBCATEGORIA 3.1. “SENTIMENTOS POSITIVOS FACE A MATÉRIAS DIFÍCEIS”

Na subcategoria “Sentimentos Positivos” evidenciam-se duas sub-subcategorias “Curiosidade” e “Felicidade” ambas com idêntico volume de verbalizações.

Quadro 35 – Subcategoria 3.1. “Sentimentos positivos face a matérias difíceis”

Sentimentos Positivos	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
3.1.1. Curiosidade	0	0	1	25	0	0	1	25	2	50
3.1.2. Felicidade	2	50	0	0	0	0	0	0	2	50
Total	2	50	1	25	0	0	1	25	4	100

O grupo c/DA foi o que mais incidência teve, o maior volume de verbalizações foi obtido em alunos do sexo feminino na sub-subcategoria “Felicidade” (50%). No grupo s/DA apenas ocorreu incidências na sub-subcategoria “Curiosidade” (25%).

Exemplos: “Sinto-me feliz.”(S7); “Sinto-me curioso para saber o que é essa matéria para dizerem que é difícil.”(S6)

Podemos inferir que quando existem sentimentos positivos face a matérias difíceis estes são mais incidentes em alunos c/DA. Este facto poderá ser explicado visto que

estes alunos possuem um maior apoio por parte do docente, que possivelmente possui uma maior atenção na adequação das tarefas às características dos alunos o que poderá gerar uma maior motivação e consequentemente sentimentos positivos. Tal como nos evidencia Grácio & Rosário 2004, a motivação não depende só dos estudantes, mas do contexto e dos suportes utilizados pelos agentes educativos.

Também Efkildes (2011), nos demonstra que o esforço que investimos na tarefa está intimamente relacionado com a consciência que os alunos possuem sobre as suas dificuldades e o sentimento de dificuldade na tarefa. Este é crucial para a regulação do esforço a realizar, o reconhecimento da necessidade de ajuda e o uso de estratégias.

4.3.2. ANÁLISE DA SUBCATEGORIA 3.2. SENTIMENTOS NEGATIVOS FACE A MATÉRIAS DIFÍCEIS”

No que se refere à subcategoria “Sentimentos Negativos” verifica-se que o maior volume de verbalizações é obtido na sub-subcategoria “Nervosismo” (25%), seguindo-se “Tristeza” (15%).

Quadro 36 – Subcategoria 3.2. “Sentimentos Negativos face a matérias difíceis”

Sentimentos Negativos	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
3.2.1. Raiva	0	0	0	0	1	5	1	5	2	10
3.2.2. Nervosismo	1	5	2	10	1	5	1	5	5	25
3.2.3. Incapacidade	0	0	0	0	0	0	2	10	2	10
3.2.4. Aborrecimento	1	5	0	0	1	5	0	0	2	10
3.2.5. Tristeza	1	5	0	0	1	5	1	5	3	15
3.2.6. Confusão	0	0	0	0	1	5	0	0	1	5
3.2.7. Aflição/preocupação	0	0	0	0	0	0	2	10	2	10
3.2.8. Cansaço	0	0	0	0	0	0	1	5	1	5
3.2.9. Mau estar	2	10	0	0	0	0	0	0	2	10
Total	5	25	2	10	5	25	8	40	20	100

Exemplos: *Sinto-me... um bocado triste.*” (S4); *Sinto-me nervosa*” (S10)

Registou-se uma prevalência de sentimentos negativos no grupo s/DA (65%). Neste grupo registaram-se maior volume de verbalizações em alunos do sexo masculino

(40%), dos quais se destacam as sub-subcategorias “Incapacidade”(10%) e “Aflição/Preocupação” (10%).

No grupo c/DA foram os alunos do sexo feminino (25%) que se destacaram e nestes, a sub-subcategoria “Mau estar” (10%). O que demonstra que a consciência de que uma matéria é difícil provoca sentimentos de mau estar visto que os alunos têm tendência a possuir maiores dificuldades em atingir os seus objetivos.

No geral, o sentimento que se manifestou preferencialmente foi o de nervosismo, (10% s/DA e 15% no c/DA) estudos realizados por Rosário, Soares, Núñez, Gonzáles-Pienda e Simões (2004) sobre ansiedade face aos testes demonstram que alunos com maior ansiedade apresentam níveis mais baixos de autoeficácia neste caso podemos assumir que os alunos que apresentam grandes níveis de nervosismos poderão apresentar níveis mais baixos de autoeficácia na realização de tarefas difíceis.

4.4. ANÁLISE DA CATEGORIA 4. SENTIMENTOS FACE A MATÉRIAS FÁCEIS

No que se refere aos sentimentos face a matérias fáceis, podemos verificar que estes são tendencialmente positivos (95,3%).

Exemplos: *“sinto-me bem”(S6); “Ah, sinto-me feliz.”(S3); confiante.”(S15)*

Quadro 37 – Categoria 4. “Sentimentos face a matérias fáceis

Sentimentos face a matérias fáceis	c/DA”				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
4.1. Positivos	3	14,3	5	23,8	6	28,6	6	28,6	20	95,3
4.2. Negativos	0	0	0	0	0	0	1	4,8	1	4,8
Total	3	14,3	5	23,8	6	28,6	7	33,4	21	100

O maior volume de verbalizações foi obtido em alunos s/DA.

No que se refere à subcategoria “Negativos” apenas se verificou em alunos do sexo masculino, s/DA (4,8%).

Na subcategoria “Positivos” nos alunos s/DA as incidências foram idênticas (28,6%). No grupo c/DA registou-se um maior volume de informação em alunos do sexo masculino (23,8%).

Estudos demonstram que as perceções dos alunos sobre as características da tarefa, influenciam diretamente os sentimentos que vão desenvolver em relação às matérias a estudar e conseqüentemente o esforço que vão despende. (Efklides, 2006; Grácio. & Rosário,2004; Grácio, M. Chaleta, M. Rosário, P. 2007).

4.4.1. ANÁLISE DA SUBCATEGORIA 4.1. “SENTIMENTOS POSITIVOS FACE A MATÉRIAS FÁCEIS”

Verificou-se que quanto aos sentimentos positivos face a matérias fáceis, evidenciaram-se as sub-subcategorias “Felicidade” (45%) e “Bem-estar” (30%).

Exemplos: “feliz.”(S1); “Sinto, sinto-me bem.” (S6).

Quadro 38 – Subcategoria 4.1. “Sentimentos Positivos”

Positivos	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
4.1.1. Bem-estar	0	0	3	15	1	5	2	10	6	30
4.1.2. Felicidade	3	15	1	5	3	15	2	10	9	45
4.1.3. Confiança	0	0	0	0	0	0	1	5	1	5
4.1.4. Descontração	0	0	1	5	0	0	0	0	1	5
4.1.5. Contentamento	0	0	0	0	2	10	1	5	3	15
Total	3	15	5	25	6	30	6	30	20	100

O maior volume de verbalizações foi obtido em alunos s/DA (60%). Nos alunos do sexo feminino deste grupo a sub-subcategoria com maior incidência é “Felicidade” (15%) e nos do sexo masculino são “Bem-estar” (10%) e “Felicidade” (10%). Nos alunos c/DA, a maior incidência de verbalizações, nos alunos do sexo feminino ocorreu na sub-subcategoria “Felicidade” (15%) e nos do sexo masculino na sub-subcategoria “Bem-estar” (15%).

Evidencia-se que quando os alunos demonstram sentimentos positivos face ao estudo de matérias fáceis os mais dominantes são a felicidade, o bem-estar e o contentamento.

4.5. SÍNTESE DOS RESULTADOS DO TEMA IV – DIFICULDADES NO APRENDER

No que se refere aos dados obtidos no tema IV registaram-se um maior número de verbalizações na categoria “Procedimentos no estudo de matérias difíceis”.

Nos procedimentos no estudo de matérias difíceis verificámos que a maioria dos alunos refere “Estudar muito”, verificando-se uma maior incidência no grupo s/DA. No grupo c/DA registaram maior número de ocorrências as subcategorias: “Estudar muito”, “Ler”, “Estar concentrado” e “Pedir ajuda”.

Quando confrontados com tarefas difíceis os alunos podem estabelecer objetivos parciais e a curto prazo, em vez de compromissos a longo prazo que podem ser difíceis de concretizar (Figueiredo, sd). Este facto poderá levar a uma maior eficácia ao nível dos resultados, visto que os alunos se propõem a estabelecer objetivos mais realistas, monitorizando os esforços e os resultados. Os dados recolhidos também são corroborados pelos estudos que demonstram que sentimentos negativos face a matérias difíceis levam à utilização de um maior número de estratégias de aprendizagem (Efklides, 2006).

No que se refere ao estudo de matérias fáceis verifica-se em geral um maior número de verbalizações na subcategoria “Fraco investimento na tarefa”, com maior incidência nos alunos s/DA, traduzindo-se na sua maioria em menor tempo de estudo. Nos alunos c/DA verifica-se um maior volume de verbalizações na subcategoria “Investimento na tarefa”, traduzindo-se, neste caso num aumento do tempo de estudo e no estudo autónomo.

Quanto aos sentimentos face a matérias difíceis podemos verificar que em ambos os grupos predominam os sentimentos negativos. No caso dos alunos c/DA o sentimento predominante é o nervosismo, enquanto no caso dos alunos s/DA os sentimentos que registaram mais ocorrências foram: “Raiva”, “Nervosismo”, “Incapacidade”, “Tristeza” e “Aflição/preocupação”.

Para controlar emoções negativas durante a aprendizagem, os alunos devem aprender a inibir ou alterar estados emotivos prejudiciais, como a preocupação excessiva (Figueiredo, sd). Torna-se necessário que os alunos aprendam a controlar os níveis de ansiedade que muitas vezes apresentam quando confrontados com o estudo de matérias difíceis, visto que estudos realizados evidenciam os aspetos negativos que estes podem exercer na aprendizagem dos alunos, nomeadamente baixos níveis de autoeficácia e o estabelecer de objetivos pouco ambiciosos (Rosário, Soares, Núñez, Gonzáles-Pienda & Simões, 2004)

Os sentimentos face a matérias fáceis apresentam-se na sua maioria positivos, apenas alunos do grupo s/DA evidenciaram sentimentos negativos. No que se refere aos sentimentos positivos podemos verificar que o maior volume de informação foi obtido em “Felicidade” em ambos os grupos. Estudos recentes associam a competência emocional ao sucesso académico e social. Segundo Machado *et al.* (2008) as crianças com maior capacidade de reconhecer e nomear emoções são mais aceites pelos pares e têm melhores resultados académicos, quando se controla a competência verbal.

5. ANÁLISE DAS CATEGORIAS DO TEMA V - AUTORREGULAÇÃO

A análise mostra que no tema V “Autorregulação”, em geral é mais referida a categoria “Estratégias de realização de trabalhos” (21,1%).

Quadro 39 – Tema V “Autorregulação da aprendizagem”

Autorregulação da aprendizagem	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
1. Decisões sobre o processo de estudo	3	1,1	6	2,2	4	1,5	6	2,2	19	7
2. Fatores distratores	4	1,5	8	3	6	2,2	8	3	26	9,7
3. Comportamentos a mudar para obter bons resultados	7	2,6	9	3,3	4	1,5	7	2,6	27	10
4. Persistência	4	1,5	6	2,2	4	1,5	6	2,2	20	7,4
5. Estratégias de realização de trabalhos	13	4,8	16	5,9	14	5,2	14	5,2	57	21,1
6. Procura de informação	9	3,3	9	3,3	13	4,8	21	7,8	52	19,2
7. Atenção durante a correção dos tpc e fichas de avaliação	2	0,7	7	2,6	5	1,9	6	2,2	20	7,4
8. Verificação do erro	3	1,1	7	2,6	5	1,9	5	1,9	20	7,5
9. Mudanças para obtenção de melhores resultados	7	2,6	7	2,6	8	3	8	3	30	11,2
Total	52	19,2	75	27,7	63	23,5	81	30,1	271	100

Exemplos: *“Hum... primeiro leio depois é que o tento fazer.” (S6); “peço ajuda às vezes à professora.”(S1),*

Numa análise por grupos, os alunos c/DA verificou-se um maior volume de verbalizações em “Estratégias de realização de trabalhos” (10,7%). Nos alunos s/DA registou-se um maior volume de verbalizações na categoria “Procura de informação” (12,6%), com maior incidência no sexo masculino (7,8%) já nos alunos do sexo feminino (s/DA) a categoria na qual se verificou uma maior incidência foi “Estratégias de realização de trabalhos” (4,8%).

O maior volume de verbalizações foi obtido no grupo s/DA (53,6%). E no que se refere ao indicador sexo, os rapazes foram os que produziram um maior volume (57,8%).

Segundo Rosário (2002) em contexto de aprendizagem a autorregulação caracteriza-se por ser um processo dinâmico de ativação de processos cognitivos, comportamentais e afetivos dos alunos, de forma planeada para a concretização dos objetivos traçados. O que vem corroborar os resultados obtidos, pois podemos verificar pelos dados que os alunos evidenciam fatores de autorregulação da aprendizagem, nomeadamente indicadores que se encontram presentes na diferentes fases cíclicas da aprendizagem autorregulada.

5.1. ANÁLISE DA CATEGORIA 1. “DECISÕES SOBRE O PROCESSO DE ESTUDO”

No que concerne à análise da categoria “Decisões sobre o processo de estudo” evidenciaram-se os indicadores “Selecionar o material de estudo” (68,4%) e “Estudar mais a matéria mais difícil” (26,4%).

Quadro 40 – Categoria 1 “Decisões sobre o processo de estudo”

Decisões sobre o processo de estudo	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
1.1. Selecionar o material de estudo	2	10,5	4	21,1	2	10,5	5	26,3	13	68,4
1.2. Estudar mais a matéria mais difícil	1	5,3	1	5,3	2	10,5	1	5,3	5	26,4
1.3. Seguir a orientação do professor	0	0	1	5,3	0	0	0	0	1	5,3
Total	3	15,8	6	31,7	4	21	6	31,6	19	100

Exemplos: “Decido o que vou estudar. (...) Procuo no meu livro, é que eu sei as partes que sei menos e as partes que eu sei mais. Começo pelas que eu sei menos e depois vou até às que eu sei mais.”(S2)

“Primeiro estudo a matéria toda devagar. Depois estudo, hum... quando eu acabei de estudar vejo o que tive mais dificuldade e estudo só essa matéria.(...) Por exemplo eu vejo que não estou a perceber alguma matéria ou exercício e começo a estudar.”(S4)

Podemos salientar que a subcategoria “Seguir a orientação do professor” apenas registou ocorrências em alunos do sexo masculino c/DA (5,3%).

Podemos inferir que no que se refere às decisões sobre o processo de estudo a maioria dos alunos opta por selecionar o material de estudo. O que evidencia uma clara estratégia autorregulatória visto que como diz Freire (2009, p. 280), “*A aprendizagem auto-regulada pressupõe que os alunos sejam capazes de criar um plano com vista a alcançar um determinado objectivo*”.

A literatura demonstra que a escolha e o controlo são aspetos fundamentais no processo autorregulatório (Sá, 1998; Zimmerman, 1999).

Como nos diz Rosário *et al* (2004) todos os alunos podem aprender a autorregular a sua aprendizagem, porém este facto só será possível se, se encontrarem envolvidos efetivamente no seu processo de aprendizagem controlando algumas dimensões tais como a escolha dos temas e o estabelecer de objetivos. Os dados obtidos vêm demonstrar que em ambos os grupos isso se verifica, ocorrendo uma maior incidência no grupo s/DA (36,8%). Estudos evidenciaram que os alunos c/DA apresentam níveis de autorregulação mais baixos que os das crianças sem dificuldades (Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008).

5.2. ANÁLISE DA CATEGORIA 2. FATORES DISTRADORES

Da análise do quadro 41 podemos verificar que o fator mais distrator para os alunos são os colegas (65,4%).

No caso dos alunos do sexo feminino c/DA podemos verificar que as verbalizações ocorrem em igual valor nas seguintes categorias “Os colegas” e “O barulho exterior” (7,7%).

Exemplos: “*As vozes dos meus colegas a chamarem-me*” (S1); “*O barulho lá de fora.*”(S4),

Quadro 41 – Categoria 2. “Fatores distratores”

Fatores distratores	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
2.1 Os colegas	2	7,7	6	23,1	4	15,4	5	19,2	17	65,4
2.2. O próprio	0	0	2	7,7	2	7,7	0	0	4	15,4
2.3. O barulho exterior	2	7,7	0	0	0	0	3	11,5	5	19,2
Total	4	15,4	8	30,8	6	23,1	8	30,7	26	100

Podemos inferir que apesar do principal fator distrator ser “Os colegas”, também se regista indicadores como o “Barulho exterior” (19,2) e “O próprio” (15,4%). O mapeamento destes indicadores por parte dos alunos, poderá sugerir que exista um sistema de controlo da atenção, o qual é parte integrante do processo autorregulatório.

Em geral, produziram maior volume de verbalizações os alunos do grupo s/DA (53,8%), no que se refere ao indicador sexo, foram os alunos do sexo masculino que apresentaram maior volume de verbalizações (61,5%). Estes dados podem ser corroborados tendo em conta que os alunos sem dificuldades de aprendizagem possuem maior consciências dos fatores implicados no seu processo autorregulatório (Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008).

5.3. ANÁLISE DA CATEGORIA 3. COMPORTAMENTOS A MUDAR PARA OBTER BONS RESULTADOS

Em “Comportamentos a mudar para obter bons resultados” verifica-se que o maior volume de verbalizações regista-se na subcategoria “Comportamento em geral” (37%).

Exemplo: “O meu comportamento nas aulas, os meus pais fartam-se de me explicar que não posso ter esse comportamento mas mesmo assim eu tenho.”(S1); “Sim. Ter mais atenção nas aulas”(S6)

Quadro 42 – Categoria 3 “Comportamentos a mudar para obter bons resultados”

Comportamentos a mudar para obter bons resultados	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
3.1. Comportamento em geral	2	7,4	4	14,8	2	7,4	2	7,4	10	37
3.2. Falar menos com os colegas	2	7,4	2	7,4	1	3,7	2	7,4	7	25,9
3.3. Aumentar a atenção	0	0	2	7,4	1	3,7	1	3,7	4	14,8
3.4. Estudar mais	2	7,4	0	0	0	0	1	3,7	3	11,1
3.5. Melhorar na escrita e na leitura	0	0	1	3,7	0	0	1	3,7	2	7,4
3.6. Melhorar as notas/resultados	1	3,7	0	0	0	0	0	0	1	3,7
Total	7	25,9	9	33,3	4	14,8	7	25,9	27	100

O maior volume de verbalizações foi obtido em alunos c/DA (59,2%).

Outras subcategorias como “Falar menos com os colegas” (25,9%) e “Aumentar a atenção” (14,8%), permitem-nos inferir que a maioria dos alunos tem consciência que necessita de mudar o seu comportamento em geral. A literatura diz-nos que é necessário que ocorra uma análise da tarefa e dos objetivos propostos, a qual pressupõe o estudo dos recursos pessoais e ambientais a implementar e como utilizá-los de forma ajustada. (Rosário *et al*, 2004). Neste caso os alunos procederam a uma análise dos seus resultados e a uma tomada de consciência sobre o que mudar para atingir os seus objetivos.

5.4. ANÁLISE DA CATEGORIA 4. PERSISTÊNCIA

Na análise do quadro 43 podemos verificar que ambas as subcategorias “Realiza o trabalho até ao fim” e “Por vezes desiste” obtêm idênticos valores, o volume de verbalizações é igual nos dois grupos.

Quadro 43 – Categoria 4 “Persistência”

Persistência	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
4.1. Realiza o trabalho até ao fim	2	10	4	20	2	10	2	10	10	50
4.2. Por vezes desiste	2	10	2	10	2	10	4	20	10	50
Total	4	20	6	30	4	20	6	30	20	100

Exemplos: *“Levo-o até ao fim.”(S2); “Às vezes desisto. (...) Porque sinto que não consigo fazer mais.”(S3); “Até ao fim sempre. Porque assim fico a saber mais e posso fazer tudo bem.”(S19)*

Nos alunos c/DA destaca-se a subcategoria “Realiza o trabalho até ao fim” (30%) e nos alunos s/DA na subcategoria “Por vezes desiste” (30%).

Podemos inferir que neste estudo os alunos c/DA demonstram mais persistência que os s/DA.

Segundo Faria (1998) os fatores motivacionais afetam os processos de aprendizagem e realização, determinando a escolha ou evitamento da ação, a sua prossecução e a persistência. Os alunos mais motivados, com avaliações mais positivas das suas competências em contextos de realização, utilizam de forma mais eficaz, as suas capacidades intelectuais, rentabilizando-as e aumento as probabilidades de obter mais sucesso académico.

A persistência na realização de uma tarefa encontra-se diretamente ligada a variáveis volitivas, são estas estratégias que permitem ao aluno controlar os seus processos psicológicos ajudando assim a dirigir os esforços para a tarefa. Como evidenciamos anteriormente estes resultados podem ser corroborados pelo facto dos professores adequarem, no caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem, as tarefas às capacidades dos alunos sendo este um fator decisivo (Efklides, 2006, Grácio & Rosário 2004). O facto de neste estudo estes alunos evidenciarem sentimentos positivos face a matérias difíceis, poderá influenciar o nível de persistência na tarefa. Estudos demonstram que os alunos que se percecionam como mais eficazes em determinada área encontram-se mais dispostos a se envolverem com tarefas que lhe digam respeito (Schunk, 1995; Rosário, 2004).

Nos resultados obtidos os alunos c/DA apresentam níveis de persistência superiores aos dos s/DA o que vem contrariar indicadores que nos mostram que alunos com perfis de dificuldades de aprendizagem na maioria das vezes desistem de querer estudar ou aprender devido aos seus sentimentos negativos face à aprendizagem. (Rosário *et al.* 2006).

5.5. ANÁLISE DA CATEGORIA 5. ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO DE TRABALHOS

Nesta categoria verificou-se que o maior volume de verbalizações foi obtido na subcategoria “Pede ajuda” (66,7%), seguindo-se “Leitura” (12,4%).

Exemplos: *“Peço ajuda ao meu pai e à minha mãe”*(S1); *“Hum... primeiro leio depois é que o tento fazer.”*(S6)

O maior volume de verbalizações foi obtido em alunos do sexo masculino c/DA (19,3%).

A distribuição das categorias são diferentes por as subcategorias “Resumo” (1,8%) e “Visualização/Raciocínio” (1,8%) só se verificam em alunos s/DA.

Podemos inferir que uma das estratégias mais utilizadas é o recorrer à ajuda para a realização dos trabalhos (66,7%).

Quadro 44 - Categoria 5 “Estratégias de realização de trabalhos”

Estratégias de realização de trabalhos	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
5.1. Leitura	1	1,8	3	5,3	1	1,8	2	3,5	7	12,4
5.2. Resumo	0	0	0	0	0	0	1	1,8	1	1,8
5.3. Visualização/Raciocínio	0	0	0	0	1	1,8	0	0	1	1,8
5.4. Planeamento	2	3,5	1	1,8	1	1,8	0	0	4	7,1
5.5. Verificação da aprendizagem	0	0	1	1,8	1	1,8	1	1,8	3	5,4
5.6. Não planeia o trabalho	1	1,8	0	0	1	1,8	1	1,8	3	5,4
5.7. Pedir ajuda	9	15,8	11	19,3	9	15,8	9	15,8	38	66,7
Total	13	22,9	16	28,2	14	24,8	14	24,7	57	100

Os dados obtidos demonstram que os alunos utilizam diferentes estratégias para a realização dos trabalhos, o que nos aponta para indicadores de autorregulação da aprendizagem (Rosário, 2002; Zimmerman, 2000). A literatura demonstra que os alunos podem regular diversas dimensões da sua aprendizagem, a utilização de estratégias de aprendizagem é uma delas, estes devem ainda conhecer e saber utilizar um vasto leque de estratégias autonomamente e de forma eficaz. (Rosário, Trigo & Guimarães, 2003)

5.5.1. ANÁLISE DA SUBCATEGORIA 5.7. “PEDIR AJUDA”

Podemos verificar que quando os alunos pedem ajuda fazem-no preferencialmente ao professor (44,7%), seguindo-se os pais (26,3%).

Exemplos: “e às vezes à professora.”(S5); “Peço ao meu pai e à minha mãe”(S1).

Quadro 45 – Subcategoria 5.7. “Pedir ajuda”

Pedir ajuda	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
5.7.1. Professor	4	10,5	4	10,5	4	10,5	5	13,2	17	44,7
5.7.2. Pais	1	2,6	4	10,5	3	7,9	2	5,3	10	26,3
5.7.3. Outros familiares	2	5,3	2	5,3	1	2,6	2	5,3	7	18,5
5.7.4. Colegas	2	5,3	0	0	1	2,6	0	0	3	7,9
5.7.5. Explicador	0	0	1	2,6	0	0	0	0	1	2,6
Total	9	23,7	11	28,9	9	23,6	9	23,8	38	100

O maior volume de verbalizações foi registado em alunos do sexo masculino c/DA (28,9%).

No geral foram os alunos c/DA que produziram um maior volume de verbalizações (52,6%). No que se refere ao indicador sexo, destacam-se os alunos do sexo masculino (52,7%).

Os alunos que autorregulam a sua aprendizagem procuram encontrar estratégias que lhes permitam alcançar os seus objetivos, uma delas é o apoio de outros agentes educativos, tal como evidenciam os dados recolhidos.

5.6. ANÁLISE DA CATEGORIA 6. PROCURA INFORMAÇÃO

Da análise da categoria “Procura informação” verifica-se que o maior volume de verbalizações regista-se na subcategoria “Pergunta a outros” (40,3%).

Outras subcategorias são “Procura nos livros” (27%) e “Pensa” (13,6%).

Quadro 46 – Categoria 6 “Procura informação”

Procura informação	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
6.1.Pensa	2	3,9	2	3,9	3	5,8	0	0	7	13,6
6.2.Pergunta a outros	5	9,6	1	1,9	6	11,5	9	17,3	21	40,3
6.3.Procura nos livros	2	3,9	4	7,7	2	3,9	6	11,5	14	27
6.4. Utiliza o computador	0	0	1	1,9	0	0	4	7,7	5	9,6
6.5. Estuda	0	0	1	1,9	1	1,9	2	3,9	4	7,7
6.6. Televisão, revistas e jornais	0	0	0	0	1	1,9	0	0	1	1,9
Total	9	17,4	9	17,3	13	25	21	40,4	52	100

No caso dos alunos c/DA do sexo feminino evidencia-se a subcategoria “Pergunta a outros” (9,6%) enquanto nos alunos do sexo masculino destaca-se a subcategoria “Procura nos livros” (7,7%).

Nos alunos s/DA do sexo feminino e masculino o maior volume de verbalizações foi obtido na subcategoria “Pergunta a outros” (11,5%) e (17,3%) respetivamente.

Alunos do sexo feminino s/DA, referem ainda “Televisão, revistas e jornais” (1,9%).

O maior volume de verbalizações foi obtido em alunos s/DA (65,4%) e em especial nos alunos do sexo masculino (40,4%).

Os dados evidenciam, por parte dos alunos, diferentes meios utilizados pelos mesmos na procura de informação para a realização de uma tarefa. Estes recorrem de forma consciente a vários recursos para o cumprir dos seus objetivos. O que implica segundo a literatura, uma gestão de recursos e uma adaptação às situações, sustentando desta forma noções de eficácia. (Rosário et al. 2006)

5.6.1. ANÁLISE DA SUBCATEGORIA 6.2. “PERGUNTA A OUTROS”

Da análise do quadro verificamos que dos alunos que perguntam a outros, a maioria fá-lo a “Pais/Familiares” (47,5%) seguindo-se ao professor (38,1%).

Quadro 47 – Subcategoria 6.2. “Pergunta a outros”

Pergunta a outros	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
6.2.1. Colegas	1	4,7	0	0	2	9,5	0	0	3	14,2
6.2.2. Pais/Familiares	2	9,5	1	4,7	2	9,5	5	23,8	10	47,5
6.2.3. Professora	2	9,5	0	0	2	9,5	4	19,1	8	38,1
Total	5	23,7	1	4,7	6	28,5	9	42,9	21	100

O maior volume de verbalizações foi obtido com alunos s/DA do sexo masculino e verificou-se na sub-subcategoria “Pais/Familiares” (23,8%) enquanto nos alunos do sexo feminino todas as sub-subcategorias obtiveram idênticos valores (9,5%).

Verificou-se um acentuado volume de verbalizações nos alunos s/DA (71,4%), atendendo ao indicador sexo, destacam-se os alunos do sexo feminino (52,2%).

Os dados obtidos sugerem que os alunos s/DA possuem uma maior capacidade de gestão na utilização dos recursos. Schunk (1995) evidencia-nos que os alunos que se percebem como eficazes, envolvem-se mais facilmente na realização das tarefas a realizar e executam uma melhor gestão dos recursos a utilizar, o que poderá ser uma pista para a obtenção destes resultados. Por outro lado, está comprovado pela literatura que os pais influenciam e condicionam de forma preponderante as aprendizagens dos filhos. (Rosário et al 2005;2006).

5.7. ANÁLISE DA CATEGORIA 7. “ATENÇÃO DURANTE A CORREÇÃO DOS TPC E FICHAS DE AVALIAÇÃO”

Nesta categoria verificou-se que o maior volume de verbalizações foi obtido na subcategoria “Está atento à correção do trabalho” (50%). Outra particularidade foi o facto de esta ser a única subcategoria referida por alunos do sexo feminino c/DA.

Quadro 48 – Categoria 7 “Atenção durante a correção dos TPC e fichas de avaliação”

Atenção durante a correção dos TPC e fichas de avaliação	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
7.1. Está atento à reação da professora	0	0	2	10	3	15	3	15	8	40
7.2. Está atento à correção do trabalho	2	10	5	25	1	5	2	10	10	50
7.3. Receia o resultado da correção	0	0	0	0	1	5	1	5	2	10
Total	2	10	7	35	5	25	6	30	20	100

Exemplo: “*Sim, se tiver algum erro estou sempre atento e assim já sei o que eu tenho de estudar mais.* (S13); “*Sim. (...) Olho para o quadro para a professora a corrigir*”(S19)

No caso dos alunos s/DA a categoria com maior incidência foi “Está atento à reação da professora” (30%), em ambos os sexos.

Podemos inferir que no caso dos alunos c/DA no que se refere à atenção durante a correção dos tpc e fichas de avaliação os alunos encontram-se mais atentos à efetiva correção dos trabalhos (35%) enquanto que no grupo s/DA a maioria dos alunos encontra-se mais atenta à reação da professora (30%) o que poderá evidenciar níveis de ansiedade. Apesar disso ambos os grupos evidenciam capacidade de focar a atenção, evidenciando-se o grupo c/DA, o que lhes permitirá segundo Rosário (2004) o desenvolver de processos de autorreflexão e de monitorização da aprendizagem que é um forte contributo para a regulação da aprendizagem.

5.8. ANÁLISE DA CATEGORIA 8. “VERIFICAÇÃO DO ERRO”

Da análise dos dados podemos referir que no que diz respeito à verificação do erro que se destaca a subcategoria “Revê a ficha e fica a pensar no que errou” (50%).

Quadro 49 - Categoria 8 “Verificação do erro”

Verificação do erro	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
8.1. Pede à professora para ver a ficha	0	0	0	0	2	10	0	0	2	10
8.2. Revê a ficha e fica a pensar no que errou	2	10	3	15	3	15	2	10	10	50
8.3. Recorre aos livros para ver onde errou	0	0	0	0	0	0	1	5	1	5
8.4. Tenta resolver o exercício até acertar	1	5	1	5	0	0	0	0	2	10
8.5. Lembra-se dos exercícios e estuda	0	0	2	10	0	0	2	10	4	20
8.6. Não tenta perceber onde errou	0	0	1	5	0	0	0	0	1	5
Total	3	15	7	35	5	25	5	25	20	100

Exemplo: *“Sim. (...) Revejo a ficha e depois quando chegar ao exercício que eu errei fico a pensar nele em como é que se faz.”(S2); “Sim.(...) Quando tenho uma má nota tenho que ver os erros que eu fiz porque tenho de estudar mais e tomar atenção à professora, às coisas que ela diz. Senão não tenho boas notas, não é.”(S16)*

A distribuição das subcategorias é diferente, a subcategoria “Não tenta perceber onde errou” apenas é referida no caso dos alunos c/DA, enquanto que as subcategorias “Pede à professora para ver a ficha” e “Recorre aos livros para ver onde errou” apenas são mencionadas por alunos s/DA.

Em geral o maior volume de informação foi fornecido por alunos do sexo masculino (60%). Podemos inferir que no que se refere à verificação do erro a maioria dos alunos reveem a ficha e ficam a pensar. Estes resultados vêm apontar para uma monitorização e avaliação da aprendizagem por parte dos alunos a qual possibilitará posteriormente a manutenção de atitudes e a utilização de estratégias mais eficientes. (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Rosário, 2007).

5.9. ANÁLISE DA CATEGORIA 9. “MUDANÇAS PARA OBTENÇÃO DE MELHORES RESULTADOS”

No que concerne à referente categoria o maior volume de verbalizações foi obtido na subcategoria “Estudar mais” (53,3%) seguindo-se “Tomar mais atenção” (30,1%).

Quadro 50 – Categoria 9 “Mudanças para obtenção de melhores resultados”

Mudanças para obtenção de melhores resultados	c/DA				s/DA				Total	
	F		M		F		M		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
9.1. Estudar mais a matéria	4	13,3	4	13,3	2	6,7	6	20	16	53,3
9.2. Tomar mais atenção	2	6,7	3	10	2	6,7	2	6,7	9	30,1
9.3. Melhorar o comportamento	1	3,3	0	0	1	3,3	0	0	2	6,6
9.4. Realizar maior esforço	0	0	0	0	2	6,7	0	0	2	6,7
9.5. Não pensa no que tem de melhorar	0	0	0	0	1	3,3	0	0	1	3,3
Total	7	23,3	7	23,3	8	26,7	8	26,7	30	100

Exemplos: “Sim. (...) Em estudar mais do que eu já estudo e todos os dias também estudar mais que uma hora ou duas.” (S13); “E tomar mais atenção quando a professora faz aquele exercício.” (S2)

Podemos verificar que as subcategorias “Realizar maior esforço” (6,7%) e “Não pensa no que tem de melhorar” (3,3%) apenas foram mencionadas por alunos s/DA. Neste grupo verificou-se o maior volume de verbalizações nos alunos do sexo masculino que indicaram “Estudar mais a matéria” (20%) como fator predominante.

É de verificar que a mudança de comportamento não é um dos fatores mais identificados pelos alunos (6,6%).

Podemos inferir que em geral a maioria dos alunos julga que para melhorar os resultados deve em primeiro lugar “Estudar mais a matéria” e em segundo lugar “Tomar mais atenção”. Os dados revelam que estes possuem a consciência da necessidade de mudar alguns aspetos para a obtenção de melhores resultados. Tal como nos mostra a literatura as crianças autorreguladas não se limitam a seguir um plano pré-determinado de ações, pelo contrário, adaptam-se às condições e decidem face aos diferentes problemas com que se deparam (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007).

5.10. SÍNTESE DOS RESULTADOS DO TEMA V – AUTORREGULAÇÃO

Após uma análise dos dados recolhidos no tema V – Autorregulação, verificou-se que o maior volume de verbalizações foi obtido na categoria “Estratégias de realização de trabalho” e “Procura de informação”.

No que se refere à categoria “Decisões sobre o processo de estudo” verificou-se que a maioria dos alunos seleciona o material de estudo, embora se verifique uma prevalência no grupo s/DA. A seleção do material de estudo é uma estratégia autorregulatória que permite aos alunos adaptar às características das tarefas e aos objetivos propostos, estratégias mais eficazes economizando tempo e respondendo às suas necessidades.

Quanto aos fatores distratores, verificou-se que o indicador com maior número de ocorrências foi “Os colegas”, para ambos os grupos e para ambos os sexos. A identificação deste indicador e a superação desta situação implicam por parte do aluno um controlo volitivo.

Nos comportamentos a mudar para obter bons resultados os alunos mencionaram “Mudar o comportamento em geral” e “Falar menos com os colegas” como os indicadores com maior número de ocorrências. Sendo que no primeiro, se destaca o grupo c/DA e em especial nos alunos do sexo masculino. Freire (2009) evidencia-nos que é o controlo das estratégias volitivas que lhes permite controlar a sua motivação e melhorar a sua atenção alterando desta forma comportamentos, o que lhes possibilita tirar partido favorável dos diferentes recursos.

Na categoria persistência podemos verificar que de um modo geral as duas subcategorias: “Realiza o trabalho até ao fim” e “Por vezes desiste” possuem o mesmo número de ocorrências. Porém se analisarmos em função dos grupos verificamos que no grupo c/DA existe uma prevalência da subcategoria “Realiza o trabalho até ao fim” enquanto no grupo s/DA existe uma prevalência da subcategoria “Por vezes desiste” o que pode indicar-nos algumas disrupções no processo autorregulatório por parte dos alunos s/DA explicadas por estudos realizados por Rosário et al (2006).

No que se refere às estratégias de realização de trabalhos verifica-se que a maioria dos alunos recorre à ajuda de outros “Pedir ajuda” verificando-se uma maior incidência nos alunos c/DA. Nesta subcategoria evidencia-se o indicador pedir ajuda ao

“Professor” com uma maior incidência no grupo s/DA e o indicador pedir ajuda aos “Pais” com igual incidência nos dois grupos. Seguem-se a “Leitura” e o “Planeamento”, ambos com maior volume no grupo c/DA. Estes resultados revelam pouca autonomia dos alunos na utilização de estratégias de estudo visto predominar o pedir ajuda como indicador mais preponderante.

As estratégias de aprendizagem são, segundo Monero e cols (1995), processos que implicam uma tomada de decisão, na qual os alunos escolhem de forma organizada os conhecimentos que necessitam para atingir determinado objetivo, proposto pelos mesmos. O que vem sublinhar o referido anteriormente é necessário que os alunos tomem maior consciência da necessidade de utilizarem estratégias adequadas e de que aprendam a tomar decisões autonomamente.

Quanto à procura de informação verificou-se que a maioria dos alunos “Pergunta a outros”. Encontram-se, ainda outros indicadores tais como “Procura nos livros”, “Utiliza o computador” e “Pensa”. Quando os alunos perguntam a outros verifica-se que o fazem preferencialmente a “Pais/Familiares” e aos “Professores”. Esta informação é corroborada por estudos que evidenciam como principais agentes que influenciam o processo de aprendizagem dos alunos os professores e os pais, na medida em que as próprias concepções destes agentes influenciam as concepções dos alunos e a sua aprendizagem. (Rosário, et al. 2005;2006; Boruchovitch, 1999)

Na categoria “Atenção durante a correção dos TPC e fichas de avaliação” enquanto que os alunos s/DA obtiveram maior número de ocorrências em “Está atento à reação da professora”, os alunos c/DA obtiveram maior número de verbalizações em “Está atento à correção do trabalho”. O que demonstra que os alunos c/DA possuem um maior índice de concentração nesta tarefa o que nos remete para um indicador de regulação da aprendizagem. Segundo Rosário (2004) e Zimmerman (2000) os alunos mais autorregulados possuem maiores capacidades de focar a atenção e centrarem-se nas tarefas.

No que diz respeito à “Verificação do erro” a maioria dos alunos “Revê a ficha e fica apenas no que errou”, seguindo-se “Lembra-se dos exercícios e estuda” com igual incidência nos dois grupos e com a particularidade de apenas se verificarem ocorrências em alunos do sexo masculino.

Na análise da categoria “Mudanças para obtenção de melhores resultados” verificou-se que a maioria dos alunos refere “Estudar mais a matéria”, com igual incidência nos dois grupos. Seguindo-se “Tomar mais atenção” com maior incidência no grupo c/DA. Os alunos do grupo s/DA evidenciaram também outros aspectos mais ligados ao esforço empreendido e à mudança de comportamentos. Rosário e col. (2005) identificam os alunos autorreguladores como agentes ativos do seu processo de aprendizagem, conseguido regular a sua cognição, motivação e comportamento.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO

O processo de autorregulação da aprendizagem é fundamental para o sucesso académico dos alunos e torna-se uma mais-valia muito relevante quando os sujeitos a que nos referimos possuem dificuldades e aprendizagem.

Tendo em conta os dados recolhidos, gostaríamos de evidenciar alguns aspetos relevantes para a compreensão deste estudo que visou a aquisição de conhecimentos que nos possibilitassem uma melhor perceção do processo de autorregulação, das conceções dos alunos sobre o aprender e o estudar e sobre a influência dos sentimentos na aprendizagem, em alunos do 4º ano de escolaridade.

O primeiro nível de análise encontrava-se orientado para identificar as conceções das crianças sobre o que é aprender e o que é estudar.

Com os dados recolhido no tema “Aprender” podemos inferir que quanto à definição de aprender tanto os alunos c/DA como os s/DA apresentam indicadores que nos remetem para abordagens simplistas da aprendizagem. Os dados que encontramos relacionam-se com os estudos realizados por Steketee (1997) os quais permitiram apontar para a existência de uma progressão na forma como se processa a conceção de aprendizagem que progride de “fazer”, para “saber” e por fim “compreender”. Outros estudos realizados em Portugal, por Grácio & Rosário, 2004 e Grácio, Chaleta & Rosário, 2007 também apoiam os dados obtidos. Contudo não nos podemos esquecer do estágio de desenvolvimento em que estas crianças se encontram.

É de destacar o facto de que apenas os alunos s/DA evidenciaram o indicador “Compreender” o que pode sugerir que estes possuem um maior entendimento do seu processo de aprendizagem, tal como nos evidencia Pramling (1986). Estudos como os de Vieillevoye&Nader-Gosbois (2008) demonstram que crianças com “intellectual disability” apresentam menores capacidades de interpretação dos factos que os seus pares com um desenvolvimento normal.

Atendendo ao indicador sexo, em geral, verificamos que enquanto as alunas centram mais as suas respostas no indicador “Agir” e os alunos centram as suas respostas no indicador “Reproduzir/Memorizar”. A literatura no que concerne a estudos de géneros não é conclusiva existindo alguns investigadores que defendem que não existe

influência de género, mas sim um condicionamento exercido pelo meio e pelas experiências vividas. (Nogueira, Neves & Barbosa, 2005) e outros estudos nos quais os resultados obtidos que apontam em direções inversas. (Pallier et al., 2002; Stankov, 1999).

Verificamos que os alunos atribuem uma importância ao Aprender que assume um caráter predominantemente pessoal para ambos os grupos, estudos realizados por Grácio, Chaleta & Rosário (2004) demonstraram que a aprendizagem apresenta um aspeto valorativo, o que corrobora os dados obtidos. Também Rosário (2004) nos evidencia que a aprendizagem envolve componentes de ordem pessoal.

Detetamos que os alunos de ambos os grupos de alunos percebem a “Família” como principal agente na sua aprendizagem, seguindo-se o professor. Estudos demonstram que a família, em especial os pais, e o professor são os agentes que mais influenciam o processo de aprendizagem dos alunos, na medida em que as próprias concepções destes agentes influenciam as concepções dos alunos e a sua aprendizagem. (Rosário, et al. 2005; 2006; Boruchovitch, 1999)

Quanto às concepções dos alunos sobre o “Estudar” este é visto como “Aprender”. As concepções identificadas encontram-se associadas a estratégias de estudo, não se verificando nos alunos uma percepção clara sobre o estudar, estes dados são corroborados por estudos realizados por Grácio & Rosário, 2004 e Grácio, Chaleta, Rosário, 2007. Verifica-se um maior volume de informação em alunos do sexo masculino, ao analisarmos as diferenças de género nos diferentes grupos verificamos que os alunos do sexo feminino c/DA apresentaram um volume de informação inferior às do grupo s/DA e com menor variedade de respostas. O que poderá levar a inferir que possuem uma concepção mais fraca do estudar em relação às do grupo c/DA, o mesmo se verificou nos alunos do sexo masculino.

Das informações recolhidas constata-se que os alunos c/DA associam a Estratégias de Estudo atividades mais práticas, enquanto que, os alunos s/DA identificam estratégias que nos podem levar a pistas sobre uma maior organização do processo de estudo. Estudos indicam que os alunos com dificuldades de aprendizagem possuem maiores dificuldades em mobilizar estratégias adequadas (Vieillevoye & Nader-Gosbois, 2008). A necessidade de ensinar os alunos a aprender a aprender, i.e., a autorregular o seu estudo é crucial para o sucesso da sua aprendizagem e para os resultados escolares (Rosário, 2002).

É de evidenciar que os alunos do sexo feminino c/DA apresentam poucas incidências de resposta e estas são pouco variadas. Apesar dos resultados pouco conclusivos na análise de género estudos como os de Pallier et al, 2002 evidenciados por Efklides & Misailidi (2010) demonstram que as raparigas possuem níveis de autoconfiança mais baixos que os dos rapazes o que pode levar à obtenção destes resultados.

Os dados recolhidos apontam para o facto de que os alunos atribuem uma maior importância ao estudo como meio que lhes permite aprender/saber a matéria. As crenças desenvolvidas pelos alunos quanto ao processo de aprendizagem, são muito importantes na compreensão da importância que estes atribuem ao estudar. Estudos como o de Rosário et al. (2006) Grácio & Rosário, (2004) e Grácio, Chaleta, Rosário, (2007) demonstram a necessidade de trabalhar estes conceitos de importância do estudar e do aprender.

Conclui-se desta análise que as concepções dos alunos ainda se encontram pouco definidas e que é necessário trabalhar com os alunos estas concepções. Apesar disso podemos verificar a importância dos dados recolhidos para a melhor compreensão das concepções sobre o estudar e o aprender deste grupo de alunos e da sua influência nos processos de aprendizagem dos mesmos. Podemos ainda salientar que os dados recolhidos vêm corroborar investigações realizadas anteriormente.

O segundo nível de análise pretende identificar componentes de ordem emocional na aprendizagem e tentando compreender a sua influência na aprendizagem dos alunos.

Podemos verificar que um dos fatores mais marcantes para os alunos prende-se com os “Sentimentos face ao fracasso”.

Quando os alunos não gostam da matéria, encontram-se indicadores que nos lançam pistas para a possibilidade destes alunos possuírem algumas estratégias de autorregulação. Esses indicadores são “Estuda mesmo que não goste”, “Aumenta o tempo de estudo”, “Estuda o que não gosta no fim” e “Pede para fazerem perguntas”. Apesar disso verificam-se alguns indicadores negativos para o processo de aprendizagem como “Não estudar”, como maior incidência no grupo c/DA ou o “Estuda pouco” com maior incidência no grupo s/DA. O que vai de encontro ao que a literatura nos indica, que quando os alunos não gostam da matéria tendem a empregar menos esforço na realização da tarefa, os afetos/humor influenciam o esforço que aplicamos

na realização da tarefa, pois sentimentos negativos quanto às matérias diminuem a autoconfiança (Efklides, 2005; Rosário et al. 2005; 2006; Silva & Sá, 1997).

É de salientar que nos alunos do sexo feminino c/DA ocorre uma maior incidência de abandono do estudo “Não estuda”, enquanto que no grupo s/DA a distribuição é igual pelos três indicadores referidos “Estuda mesmo que não goste”, “Aumenta o tempo de estudo” e “Tem dificuldade em focalizar a atenção”. No caso dos alunos do sexo masculino enquanto no grupo c/DA existe uma prevalência do indicador “Estuda mesmo que não goste” no grupo s/DA esta verifica-se no indicador “Estuda pouco”.

Quanto às Dificuldades no aprender evidenciaram-se os “Procedimentos no estudo de matérias difíceis” os quais demonstram existir um reforço do esforço no estudo dessas matérias nos dois grupos. Figueiredo (s/d) evidencia este facto poderá levar a uma maior eficácia ao nível dos resultados, visto que os alunos se propõem a estabelecer objetivos mais realistas, monitorizando os esforços e os resultados. Os dados recolhidos também são corroborados pelos estudos que demonstram que sentimentos negativos face a matérias difíceis levam à utilização de um maior número de estratégias de aprendizagem (Efklides, 2006). É de salientar que as raparigas c/DA utilizam menos procedimentos que as s/DA verificando-se nestas maior variedade o que leva a uma maior possibilidade de adequar estratégias às características da tarefa. (Rosário et al. 2006)

No estudo de matérias fáceis verifica-se em geral “Fraco investimento na tarefa”, com maior incidência nos alunos s/DA, traduzindo-se na sua maioria em menor tempo de estudo. Nos alunos c/DA verifica-se um “Investimento na tarefa”, traduzindo-se, neste caso num aumento do “Tempo de estudo” e no “Estudo autónomo”. O que pode remeter para a hipótese de que os alunos c/DA possuam maiores dificuldades em gerir o seu tempo de estudo e o investimento na tarefa, ao contrário s/DA no qual este processo parece mais eficiente. Investigações como as de Vieillevoye & Nader-Grosbois, (2008) parecem corroborar estes dados.

Nos sentimentos face a matérias difíceis podemos verificar que predominam os sentimentos negativos. Autores como Rosário, 2006; Efklides 2006; Figueiredo (s/d); Silva e Sá corroboram a necessidade de compreender os sentimentos associados conceções de dificuldade ou facilidade que os alunos atribuem às tarefas. É fundamental, que os alunos aprendam a controlar os níveis de ansiedade que muitas vezes apresentam quando confrontados com o estudo de matérias difíceis, visto que,

estudos realizados evidenciam os aspetos negativos que estes podem exercer na aprendizagem dos alunos, nomeadamente baixos níveis de autoeficácia e o estabelecer de objetivos pouco ambiciosos. (Rosário, Soares, Núñez, Gonzáles-Pienda e Simões, 2004) Enquanto que nos sentimentos face a matérias fáceis apresentam-se na sua maioria positivos. No que se refere aos sentimentos positivos podemos verificar que se prendem com “Felicidade”. Estudos recentes associam a competência emocional ao sucesso académico e social. Segundo Machado *et al.* (2008) as crianças com maior capacidade de reconhecer e nomear emoções são mais aceites pelos pares e têm melhores resultados académicos, quando se controla a competência verbal. Neste caso apresentam melhor adaptação e sucesso escolar. Também Efklides & Petkaki 2005 suportam a influência dos sentimentos positivos face à aprendizagem.

Em conclusão da análise dos dados verificou-se que os sentimentos influenciavam a aprendizagem e as estratégias utilizadas na realização das tarefas. Os sentimentos negativos encontram-se associados a matérias mais difíceis e das quais os alunos menos gostam, o que condiciona as estratégias a utilizar. Por outro lado os sentimentos positivos encontram-se relacionados com matérias mais fáceis e das quais os alunos gostem.

O último nível de análise visa identificar as estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas pelos alunos c/DA e s/DA que frequentam o quarto ano de escolaridade, comparando-as quer em função do grupo c/DA e s/DA quer em função do género.

Após uma análise dos dados recolhidos no tema Autorregulação, verificou-se que a maioria dos alunos seleciona o material de estudo, embora se verifique uma prevalência no grupo s/DA. A seleção do material de estudo é uma estratégia autorregulatória que permite aos alunos adaptar as suas necessidades de estudo aos seus objetivos de realizar determinada tarefa. (Rosário et al 2005;2006; Efklides 2111; Freire 2009; Zimmerman 2000)

Conclui-se que os alunos identificam como maior fator distrator, “Os colegas”, em ambos os grupos e para ambos os sexos. A identificação deste indicador e a superação desta situação implica por parte do aluno um controlo volitivo o que nos indica uma possível regulação da aprendizagem. Esses dados foram corroborados quando na análise dos comportamentos a mudar para obter bons resultados os alunos

mencionaram “Falar menos com os colegas” como o indicador com o segundo maior número de ocorrências. Registrando-se em primeiro mudar o comportamento em geral. É de extrema importância a motivação e o controlo volitivo para a autorregulação da aprendizagem. (Freire, 2009)

No que se refere à persistência podemos verificar que de um modo geral o grupo c/DA apresenta maior índice de persistência. Estes dados podem indicar-nos algumas interrupções no processo autorregulatório por parte dos alunos s/DA explicadas por estudos realizados por Rosário et al 2006.

Conclui-se ainda que maioria dos alunos recorre à ajuda de outros como estratégia de estudo o que nos remete para uma fraca autonomia, corroborada ainda por dados obtidos que nos indicam que na procura de informações verifica-se uma maior incidência do indicador “Perguntam a outros”.

Quando existe a necessidade de tomar atenção são os alunos c/DA que se evidenciam. Segundo Rosário (2004) e Zimmerman (2000) os alunos mais autorregulados possuem maiores capacidades de focar a atenção e centrarem-se nas tarefas, o que lhes possibilita a obtenção de melhores resultados.

Constatou-se que os alunos apresentam processos de avaliação da sua aprendizagem quando encontramos indicadores como: “Revê a ficha e fica apensa no que errou” e “Lembra-se dos exercícios” com igual incidência nos dois grupos e com a particularidade de apenas se verificarem ocorrências em alunos do sexo masculino. O que poderá indicar processos autorregulatórios. Estes encontram-se presentes também quando estes são questionados sobre as “Mudanças para obtenção de melhores resultados” e se identificam indicadores como “Estudar mais a matéria” com igual incidência nos dois grupos; “Tomar mais atenção” com maior incidência no grupo c/DA. Os dados revelam que os alunos possuem a consciência de que necessitam mudar alguns aspetos para a obtenção de melhores resultados, tal como nos evidencia a literatura quando fala dos processos autorregulatórios (Rosário et al 2005;2006; Efklides 2111; Freire 2009; Zimmerman 2000)

Muitos são os estudos que corroboram a necessidade de explorar conceitos autorregulatórios com vista à obtenção de melhores rendimentos escolares e de eficácia pessoal e social para os alunos. Em conclusão dos dados recolhidos sobre o

tema da autorregulação verificou-se que quer alunos c/DA quer alunos s/DA evidenciam competências e indicadores autorregulatórios.

Apesar de se verificar uma maior incidência de indicadores em alunos do grupo s/DA, estes encontram-se mais dispostos para a organização e planificação das atividades, utilizam estratégias de estudo mais diversificadas e no que se refere às decisões sobre o processo de estudo preferencialmente selecionam o material de estudo e estudam diariamente. Por outro lado alunos c/DA apresentam níveis superiores de persistência nas tarefas e de focalização da atenção. Apesar disso, estudos demonstram que os alunos c/DA beneficiam em muito da aquisição destas competências. Vieillevoye, S. & Nader-Grosbois, N. (2008) demonstram que à medida que se vão apropriando das estratégias de autorregulação vai aumentando a auto motivação e atenção, melhorando desta forma os seus resultados académicos. Não nos podemos esquecer que estas crianças possuem níveis mais baixos de autoeficácia, de motivação e conseqüentemente menor rendimento escolar.

Também Varsamis, P. & Agaliotis, I. (2011), evidenciam que os alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com incapacidades podem apresentar baixos níveis de autoconceito, tornando-se este um problema que pode vir a ser colmatado caso se opte por ensinar aos alunos estratégias autorregulatórias da aprendizagem. Estudos realizados em Portugal como os de Rosário et.al (2006) também corroboram estes dados.

Quanto à influência da variável género podemos referir que estudos realizados por Faria e Fontaine (1995) com alunos portugueses do 5º ao 11º ano “sugerem que as raparigas percebem um conjunto significativo de causas como mais influentes nos seus resultados escolares do que os rapazes, salientando-se o facto destas causas estarem diretamente ligadas ao esforço: *“concentração durante o estudo”*; *“preparação para os testes em casa”*; *“fazer os trabalhos de casa”*.(Faria, 1998), facto que não conseguimos corroborar nesta investigação.

Este estudo foi importante na medida que tentou relacionar as concepções que os alunos possuem sobre o estudar e o aprender com os sentimentos na aprendizagem e as estratégias de autorregulação da aprendizagem, visto todos estes fatores influenciarem o processo de aprendizagem

Algumas das limitações deste estudo prendem-se com o facto de não podemos generalizar os dados, visto a amostra ser reduzida e pouco representativa da população educativa, propõe-se que no futuro se possa realizar um estudo com uma amostra mais significativa e que se possa ter em conta as opiniões dos pais e dos professores. A metodologia adotada poderia ser diferente, com recurso à observação, para que o investigador pudesse ver os seus dados corroborados. Em segundo lugar a distribuição de géneros na amostra deveria ser homogénea e o estudo poderia ter, também observações dos alunos que serviriam para corroborar os dados recolhidos.

No futuro seria interessante realizar estudos sobre o desenvolver de estratégias autorregulatórias e dos seus impactos no sucesso académico, de como os sentimentos e os afetos, condicionam ou facilitam as aprendizagens, em alunos do primeiro ciclo do ensino básico para que se compreenda melhor os seus mecanismos de aprendizagem e a inter-relação entre estes fatores. Este estudo foi o ponto de partida para esse futuro projeto.

Com este estudo conseguimos identificar algumas estratégias de autorregulação em alunos de 4ºano de escolaridade c/Da e s/DA e de podemos inferir através dos dados analisados que os sentimentos e as concepções dos alunos podem influenciar a sua aprendizagem. Terminaremos salientando a importância demonstrada pelos fatores analisados nos processos de aprendizagem e a relevância deste estudo para a compreensão dos mesmos.

BIBLIOGRAFIA

Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*. Campinas, 26, 9, 419-442.

Almeida, L. (2002) Facilitar a Aprendizagem: Ajudar os Alunos a Aprender a Pensar. *Psicologia Educacional*, 6, 155-165

Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (3.^a Edição). Braga: Psiquilibrios.

Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa.

Azevedo, R & Greene, J. (2007) A Theoretical Review of Winne and Hadwin's Model of Self-Regulated Learning: New Perspectives and Directions. *Review of Educational Research*, vol 77. nº3. 334-372 .

Barbosa da Costa, J. (2005). *Auto-Regulação da Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa, Centro de Braga. http://www.guiapsiedu.com/publicacoes/documentos/2005_ara_pre_escolar_ios_e_costa.pdf

Bardim, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bilimória, H.; Almeida, L. & Simões, F. (2007). Auto-conceito, auto-regulação da aprendizagem e rendimento escolar: Análise das suas relações. *Psicologia e Educação*. VI (2), 45-59.

Biggs, J. B. (1992). *From theory to practice: a cognitive systems approach*. Keynote paper, Annual Conference, Higher Education Research and Development Society of Australasia, Gippsland.

Boekaersts, M. & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: an International Review*. 54 (2), 199-231.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora.

Bornolova, M.; Fishman, S.; Strong, D.; Kruglanski, A. & Lejuez (2008) *Borderline personality disorder in the context of self-regulation: Understanding symptoms and hallmark features as deficits in locomotion and assessment. Personality and Individual Differences*. 44. 22-31

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: Considerações para a Prática Educacional. *Psicologia, Reflexão e Crítica*. 12. (2.) (s/pp) ISSN:0102-7972

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

Casas, A. (1994). *Introducción a las Dificultades en el Aprendizaje*. Valencia. Promolibro

Correia, L. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Martins, A. P. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem – Que são? Como entendê-las?*. Biblioteca Digital, Coleção Educação. Porto: Porto Editora

Correia, L. (2007), *Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200002&script=sci_arttext (consultado em 18 Julho, 2010)

Correia, L. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise psicológica*, 2 (XXII) pp 369-376.

Cruz, V. (2009) *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagens – Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Cunha, M. (2009). *Investigação Científica – Os Passos da Pesquisa no Âmbito das Ciências Sociais e Humanas*. Chaves. Ousadia.

Damásio, A. (2000). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

De Paula, S. & Faria, M (2010). Afetividade na Aprendizagem. Revista Eletrônica Saberes da Educação. Vol.1.nº 1. s/p visualizado em Julho de 2012 em <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>

Dias, D.& Simão, A. (2007) *O Conhecimento Estratégico e a Auto-Regulação do Aprendizente*. Capítulo 4. In: Simão, A. Silva, A. Sá, I. (org.) (2007) *Auto-regulação da aprendizagem Das concepções às práticas*. Coimbra. ED/UI&DCE

DSM-IV (1996). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: CLIMEPSI Editores

Duarte, M. & Simão, A (2007). *Aprendizagem Estratégica e Trabalhos para Casa*. Capítulo 5. In: Simão, A. Silva, A. Sá, I. (org.). *Auto-regulação da aprendizagem Das concepções às práticas*. Coimbra. ED/UI&DCE.

Efklides, A. & Petkaki (2005) Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*. 15. 415-431

Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Education Psychologist*. 46 (1), 6-25.

Efklides, A (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Education Research Review*, 1, 3-14.

Efklides, A. (2008) *Metacognitive experiences, affect, and students' well-being at school*. Invited presentation at the Symposium "Children's Wellbeing in School Environments" in honor of the jubilee year (100th Year Anivesary) of the Finish Academy of Science and Letters, University of Jyväskylä, Finland

Efklides, A.; Kourkoulou, A.; Mitsiou, F. & Ziliaskopoulou, D. (2006) Metacognitive knowledge of effort, personality factors, and mood state: their relationships with effort-related metacognitive experiences. *Metacognition Learning* 1. 33-49

Efklides, A. (2009). The Role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*. Vol.21. nº1. 72-82

Efklides, A. & Misailidi, P. (Editors) (2010) *Trends and Prospects in Metacognition Research*. London. Springer

Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In Lima & Pacheco (orgs.) *Fazer Investigação -Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Faria, L. (1998). Concepções Pessoais de Competência: Promover a Aprendizagem e o Desempenho dos Alunos. *Inovação*, 11, 47-55.

Flavell, J (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring – A new Area of Cognitive – Developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Figueiredo, F. (sd). *Como ajudar os Alunos a Estudar e a Pensar? Auto-Regulação da Aprendizagem*. Educação, Ciência e Tecnologia.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2007). Dificuldade de Aprendizagem: Na busca de alguns axiomas. *Psicopedagogia*, 24 (74), 135-48.

Freire, L. (2009). Auto-regulação da Aprendizagem. *Ciências & Cognição*. 14 (2), 276-268.

Gauthier, B. (2003). *Investigação Social – Da Problemática à Colheita de Dados*. Loures. Lusociência: Edições Técnicas e Científicas.

Grácio, M. Chaleta, M. Rosário, P. (2007). Conceptualizações sobre o Aprender ao Longo da Escolaridade. *Interações*, 197-214.

Grácio, M. & Rosário, P. (2004). Olhares dos estudantes sobre o que torna difícil o aprender. In *Actas da X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica Formas e Contextos*. Machado, C. Almeida, L. Gonçalves, M. Ramalho, V. (orgs) Braga: Psiquilíbrios.

Grangeat, M. (1999). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora.

Kehr, H.; Bles, P.; Rosenstiel, L. (1999) Self-regulation, self-control, and management training transfer. *International Journal of Educational Research*. 31. 487- 498

Kolk, A. & Tulder, R. (2002) The effectiveness of Self-regulation: Corporate codes of conduct and child labour. *European Management Journal*. Vol 20.nº3. 260-271

Lopes da Silva, A. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.

Lozano, B. & Rioboo, P. (1998). *Dificuldades de aprendizaje: categorías e clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica*. Santiuste Bermejo, V e Beltran Llera, J.A.. *Dificuldades de aprendizaje*. Madrid.: Editorial Síntese.

Hacker, D. (2009). Handbook of metacognition.

http://books.google.pt/books?id=g8K2tjV3XAoC&pg=PA322&lpg=PA322&dq=winne%2Bcopes+model+of+srl&source=bl&ots=jEzYc6vEj4&sig=il9LimNd9dY07cz_t-q7s-LksGE&hl=ptT&sa=X&ei=kAxpT6jdOJSp8QPH6e32CA&redir_esc=y#v=onepage&q=winne%2Bcopes%20model%20of%20srl&f=false

Machado, P.; Veríssimo, M.; Torres, N.; Peceguina, I.; Santos, A. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação de pares. *Análise Psicológica*, 3, 463-478.

Mahoney, A. & Almeida, L. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*. São Paulo. nº20. 11-30

Monero, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M. & Pérez, M. (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grão Editorial.

Neves, M. & Carvalho, C. (2006). A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8º ano. *Análise Psicológica*, 2, 201-215.

Post, Y.; Boyer, W. & Brett, L. (2006) A historical Examination of self-regulation: Helping Children Now and in the Future. *Early Childhood Education Journal*. Vol34. nº1. 5-14

Rebelo, S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Rosário, P., Almeida, L.; Núñez, J. & Pienda, J. (2004). Abordagem dos alunos à aprendizagem: análise do construto. *Psico – USF*. 9 (2), 117-127.

Rosário, P. (1999). As Abordagens dos Alunos ao Estudo: Diferentes Modelos e as suas Inter-relações. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*. vol 4. Nº1 43-61.

Rosário, P.; Soares, S.; Núñez, J.; González-Pienda, J. e Simões, F (2004) Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender. *Psicologia e Educação*.1. 15-26

Rosário, P.; Almeida, I.; Guimarães, C. & Pacheco, M. (2001). *Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação*. Sobre Educação P.103-116 visualizado em (2011) http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12476/3/2001_como_estudam_al_elev_ren.pdf

Rosário, P.; Costa, J.; Mourão, R.; Chaleta, E.; Grácio, M.; Núñez, J. & González-Pienda. (2007). De pequenino é que auto-regula o destino. *Educação Temas e Problemas*, 4, 2, p.281-293

Rosário, P. (2001) Diferenças Processuais na Aprendizagem: Avaliação Alternativa das Estratégias de Auto-Regulação da Aprendizagem. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. V, 1, 87-102.

Rosário, P.; Mende, M.; Grácio, M.; Chaleta, E.; Núñez, J.; González- Pienda, J. & Hernández-Pina (2006). Discursos de Pais e Alunos sobre o Aprender: Um Estudo no 5ºano de Escolaridade. *Psicologia em Estudo*,.11, 3, 463-471.

Rosário, P; Soares, S; Mourão, R; Núñez, J; González-Pienda, J; Simões, F. e Pina, F. (2005). Disrupção percebida e auto-regulação da aprendizagem no Ensino Básico. *Psicologia e Educação*. IV,1, 77-90.

Rosário, P. (2002) *Estórias sobre o Estudar, Histórias para Estudar: Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto. Porto Editora

Rosário, P.; Trigo J.; Núñez, J.; González-Pienda, J. & Oliveira, E. (2004). Nas Encruzilhadas do Aprender Auto-Regular para Crescer. *Revista Educação em Debate*. 26 (1), 47, 74-82.

Rosário, P.; Mourão, R.; Salgado, A.; Rodrigues, A.; Silva, C.; Marques, C.; Amorim, L. e Machado, S. (2006) Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Revista Psicologia e Cultura*. X (1), 77-88.

Rosário, P; Mourão, R.; Soares, S; Chaleta, E.; Grácio L.; Simões, F.; Núñez, J. & Gonzalez-Pienda, J. (2005). Trabalho de casa, Tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*. Maringá. V.10. n.3. 343-351

Sá, I. (1998). O desenvolvimento das orientações motivacionais em estudantes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 33, 159-182.

Schunk, D. H. (1995). Inherent details of self-regulated learning include student perceptions. *Educational psychologist*, 30(4), 213-216.

Silva, A. et. al. (2004). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante*. Porto. Porto Editora.

Silva, A. (2002) *Aprendizagem Estratégica – Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa. Ministério da Educação.

Silva, A. & Sá, I. (1997) *Saber estudar e estudar para saber*. Porto. Porto Editora

Quivy, R. & Campenhoudt, LucVan. (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.

Vala, J. (1986). *A Análise de Conteúdo*. In. Silva & Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Afrontamento.

Valle, A.; Cabanach, R.; Rodríguez, S.; Núñez, J. e González-Pienda, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*. Vol. 18, nº 2, 165-170

Vieillevoye, S. & Nader-Grosbois, N. (2008) Self-regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. *Research in Developmental Disabilities*. 256-272

Zimmerman, B. (2000). *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*. Em: M. Boekaerts; P. Pintrich e M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (13-39). New York: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (1999). Commentary: toward a cyclically interactive view of selfregulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 545-551.

ANEXOS

Anexo 1- Guião de entrevista

ESCOLA: Básica/JI Monte de Caparica	
SUJEITO:	TURMA:
IDADE:	SEXO:
HABILITAÇÕES LITETRÁRIAS PAI:	
HABILITAÇÕES LITERÁRIAS MÃE:	
PROFISSÃO PAI:	
PROFISSÃO MÃE:	
CRIANÇA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:	

ENTREVISTA

1. Para ti o que é aprender?
2. Porque é que achas importante aprender?
3. Quem te ajuda a aprender?
4. O que achas que é estudar?
5. Como fazes para estudar?
6. Quando estudas?
7. Porque achas que deves estudar?
8. Onde costumavas estudar?
9. Gostas de estudar? (porquê?)

10. Antes de começar a estudar decides o que vais estudar ou estudas toda a matéria? (como é que decides?)
11. O que fazes quando não gostas da matéria, não estudas?
12. O que fazes quando gostas da matéria?
13. O que sentes quando não gostas da matéria que estás a estudar?
14. O que sentes quando gostas da matéria que estás a estudar?
15. O que fazes quando tens de estudar uma matéria difícil?
16. O que fazes quando tens de estudar uma matéria fácil?
17. O que sentes quando estudas uma matéria difícil?
18. O que sentes quando estudas uma matéria fácil?
19. O que te costuma distrair nas aulas?
20. Durante as aulas pensas nos comportamentos que precisas mudar para teres bons resultados? (E pensas em quê?)
21. Quando te propões a fazer um trabalho leva-lo até ao fim ou por vezes desistes?
22. Antes de fazeres um trabalho pensas como o vais fazer? (Pensas em quê?)
23. Pedes ajuda a alguém quando sentes dificuldades?
24. Quando não sabes algo como fazes para o descobrir?
25. Estás atento quando a professora corrige os tpc's e as fichas de avaliação?
26. Quando recibes uma má nota numa ficha de avaliação tentas perceber onde erraste? (como é que fazes?)
27. Como te sentes quando recibes uma má nota?

**28. Para que não volte a acontecer pensas no que tens de fazer melhor?
(pensas no quê?)**

Anexo 2 – Critérios de categorização da informação

Tema I – Aprender

Neste tema encontra-se catalogada toda a informação referente às concepções dos alunos sobre o aprender. Encontraram-se as várias categorias sobre o que os alunos consideram que é aprender, a importância de aprender e com quem aprendem.

1 – Definição

Nesta categoria encontram-se todas as referências encontradas sobre as concepções dos alunos sobre a definição de aprender. O discurso organiza-se em torno de aspetos como aumento de conhecimento, memorizar e compreender.

Exemplos:

- *“É ter mais conhecimentos das coisas.” (S13)*
- *“É guardar na cabeça o que a professora fala.” (S3)*
- *“... é situar várias coisas, no nosso dia a dia na nossa mente.” (S1)*

2 – Importância

Nesta categoria encontram-se todas as referências encontradas sobre as concepções dos alunos sobre a importância de aprender. Informação referente ao que os alunos julgam ser a importância de aprender.

Exemplos:

- *“Porque se não aprendêssemos não conseguíamos fazer nada da nossa vida. (...) Não podemos ir trabalhar, não temos currículo e também não podemos fazer outras coisas como escrever, ler ou sermos professores, porque não sabemos fazer nada.”(S4)*
- *“É importante para podermos comunicar, para aprendermos outras línguas para se formos para outro país já sabermos. E para... também para quando formos grandes não nos enganarmos.” (S13)*

3. – Com quem aprende

Presença de informação sobre com quem é que as crianças referem aprender, na escola e em casa.

Exemplos:

- *“ com a minha professora...” (S1)*

- *“A minha família ensina-me as coisas que eu não sei” (S13)*

-*“(...) às vezes aprendo com os meus colegas.”(S17)*

Tema II – Estudar

Neste tema encontra-se catalogada toda a informação referente às conceções dos alunos sobre o estudar. Encontraram-se as várias categorias sobre o que os alunos consideram que é estudar, as estratégias de estudo, tempo de estudo, local de estudo e importância do estudo.

1. – Definição

Nesta categoria encontram-se todas as referências encontradas sobre as conceções dos alunos sobre a definição de estudar.

Exemplos:

- *“É aprender antes de fazer os testes.” (S20)*

- *“Estudar é rever as coisas do dia a dia, para o metermos na nossa mente, por exemplo saímos da escola vamos para casa, nós temos coisas para revermos as matérias, situarmos...” (S1)*

- *“... e lermos até decorarmos.” (S2)*

2. – Estratégias de estudo

Esta categoria contempla todas as verbalizações sobre os aspetos relativos às estratégias de estudo (procedimentos) que os alunos referem utilizar.

Exemplos:

- “Às vezes tiro apontamentos. Vou buscar uma folha e passo tudo para ali para nunca mais me esquecer, (...)”(S6)

- “Vou para o quarto, fecho a porta para não ter barulho e começo a estudar.”(S4)

- “Às vezes peço aos meus pais para me fazerem perguntas.”(S3)

3. – Tempo de estudo

Desta categoria fazem parte as verbalizações dos alunos sobre a quantificação do tempo que cada aluno refere disponibilizar para a atividade de estudo.

Exemplos:

- “Quando é que estudo às vezes estudo em casa à tarde e às vezes à noite. E no sábado e domingo estudo de manhã.”(S7)

- “São poucas vezes porque eu tenho treinos de futebol, mas quando tenho tempo aproveito.”(S6)

- “Nos dias em que tenho teste.”(S20)

4. – Local de estudo

Desta categoria fazem parte as verbalizações dos alunos sobre a informação sobre o local onde os alunos costumam estudar.

Exemplos:

- “em casa”(S1)

- *“na escola.”*(S2)

- *“No ATL”*(S9)

5. – Importância do estudo

Categoria na qual se encontra descrita a informação referente à importância dada ao estudo.

Exemplos:

- *“...para ter boas notas na escola”*(S1)

- *“Para quando a professora for fazer a ficha de avaliação nós já termos tudo preparado na nossa cabeça.”*(S9)

- *“E também para pormos os nossos pais contentes.”*(S10)

Tema III- Sentimentos na aprendizagem

Neste tema encontra-se catalogada toda a informação referente aos sentimentos dos alunos sobre a aprendizagem e os procedimentos associados a sentimentos negativos e positivos.

1. – Gosta de estudar

Desta categoria fazem parte as referências dos alunos sobre o que sentem sobre a atividade de estudar e as razões porque gostam de estudar.

Exemplos:

- *“Gosto. Porque treino a leitura e faço exercícios e acho que é divertido”*(S4)

- *“Sim. (...) Hum... para depois poder responder à professora”*(S3)

- *“Hum, sim principalmente Estudo do Meio. Porque tem coisas interessantes.”*(S6)

2. – Não gosta de estudar

Desta categoria fazem parte as referências relativas a sentimentos negativos dos alunos, sobre o estudo e as razões porque não gostam de estudar.

Exemplos:

- *“Não. Hum (...) Não sei, é secante, como é que eu hei-de dizer, às vezes quando eu vou estudar estudo uns dez minutos ou vinte e paro logo, não gosto de estudar.”(S1)*

3. – Gosta de estudar às vezes

Nesta categoria encontramos referências dos alunos relativas a gostar de estudar às vezes e as razões justificativas.

Exemplos:

- *“Às vezes. Porque tenho mais coisas para fazer.”(S9)*

- *“Mais ou menos. É porque eu para fazer as coisas sou muito preguiçosa lá em casa,”(S11)*

- *“Mais ou menos. É bom estudar, mas por outro lado é cansativo.”(S14)*

4. – Procedimentos quando gosta

Aglutinámos os procedimentos descritos quando gostam das matérias que estudam.

Exemplos:

- *“Estudo logo que chego a casa.”(S2)*

- *“Fico a estudar, estudo mais tempo.”(S14)*

- *“Fico a ler com atenção e bem.”(S8)*

5. – Procedimentos quando não gosta

Engloba os procedimentos descritos quando não gostam das matérias que estudam.

Exemplos:

- *“Estudo.(...)Quando não gosto peço a alguém para estudar comigo e com alguém ao meu lado fico um pouco mais contente.”(S2)*

- *“Estudo. (...) Fico lá a ler mas sem atenção.”(S8)*

- *“Mais ou menos. (...) Estudo um bocadinho mas... não estudo lá muito”(S4)*

6. – Sentimentos quando gosta da matéria

Englobam-se aqui os sentimentos quando referem gostar de estudar as matérias.

Exemplos:

- *“Alegria e mais nada.”(S2) ; “Fico feliz.”(S3)*

- *“Fico aliviado porque assim consigo compreender mais.”(S4)*

7. – Sentimentos quando não gosta da matéria

Nesta categoria incluímos a informação relativa aos sentimentos positivos e negativos dos alunos quando não gostam das matérias que estudam.

Exemplos:

- *“Às vezes sinto um pouco de raiva”(S3)*

- *“fico zangada.”(S10)*

8. – Sentimentos face ao fracasso

Esta categoria apresenta o conjunto de informação relativa às descrições dos alunos sobre o que sentem face ao fracasso.

Exemplos:

- *“Sinto-me com medo.”(S1); - “Triste.”(S2)*

- *“e eu tivesse uma má nota eu ficava muito desiludida comigo própria”(S5)*

Tema IV – Dificuldades no aprender

Neste tema encontra-se catalogada toda a informação referente às verbalizações dos alunos sobre os procedimentos e sentimentos no estudo de matérias fáceis e difíceis.

1. – Procedimentos no estudo de matérias difíceis

Nesta categoria encontram-se as referências sobre os procedimentos utilizados pelos alunos no estudo de matérias difíceis.

Exemplos:

- *“às vezes o meu pai faz-me problemas e eu tento resolve-los.”(S1)*

- *“O que é que eu faço, vou a todos os meus apontamentos. (...)Vou aos meus livros aos meus cadernos ...”(S1)*

- *“Ah... leio muitas vezes.”(S3)*

2. – Procedimentos no estudo de matérias fáceis

Esta categoria engloba o discurso produzido sobre os procedimentos utilizados pelos alunos no estudo de matérias fáceis.

Exemplos:

- *“Só leio uma ou duas vezes.”(15)*

- *“Então se for muito fácil, olho memorizo e viro a página.”(S5)*

- *“Não peço à minha mãe para fazer perguntas e estudo muito”(S3)*

3. - Sentimentos face a matérias difíceis

A categoria é composta pelas referências descritas pelos alunos referentes aos sentimentos positivos e negativos dos alunos face a matérias difíceis.

Exemplos:

- “Eu sinto-me feliz assim eu aprendo mais”(S18)

- “Sinto-me um bocado nervosa por não saber as coisas.”(S11)

- “Fico aborrecida.”(S17)

Categoria 4. – Sentimentos face a matérias fáceis

Nesta categoria apresentam-se os sentimentos positivos e negativos referidos pelos alunos face a matérias fáceis.

Exemplos:

- “Sinto-me contente,...” (S1)

- “Mais ó menos triste.”(S2)

- “confiante.”(S15)

Tema IV – Auto-regulação da aprendizagem

Neste tema encontra-se catalogada toda a informação referente às verbalizações dos alunos no que se refere a componente que englobam processos de autorregulação da aprendizagem.

1. – Decisões sobre o material de estudo

Esta categoria engloba as decisões e os procedimentos dos alunos em relação aos seus processos de estudo.

Exemplos:

- *“Decido o que vou estudar. (...) Procuo no meu livro, é que eu sei as partes que sei menos e as partes que eu sei mais. Começo pelas que eu sei menos e depois vou até às que eu sei mais.”(S2)*

- *“Estudo a matéria toda.” (S9)*

- *“Estudo a matéria que a professora vai dar. (...) A professora diz que vamos fazer uma coisa e depois nós vamos estudar essa coisa.”(S8)*

2. – Fatores distratores

Nesta categoria apresenta-se a informação sobre os principais fatores que os alunos consideram como distratores.

Exemplos:

- *“As vozes dos meus colegas a chamarem-me” (S1)*

- *“O barulho lá de fora.”(S4)*

- *“ E eu mesma às vezes. Sim ponho-me a pensar em outras coisas e não presto atenção ao que a professora diz” (S1)*

3. - Comportamentos a mudar para obter bons resultados

Informação sobre os comportamentos que os alunos necessitam de modificar para melhorarem os seus resultados.

Exemplos:

- *“penso em falar menos com os meus colegas”(S3)*

- *“... estar atento não é”(S16)*

- *“Penso que tenho de melhorar na escrita” (S4)*

4. – Persistência

Presença de informação sobre os níveis de persistência dos alunos na realização dos seus trabalhos.

Exemplos:

- *“Levo-o até ao fim mesmo que o tenha mal, por exemplo agora tivemos trabalho de casa fiz tudo, mas tive um bocadinho de dúvidas e mesmo assim levei até ao fim.” (S1)*

- *“Às vezes desisto. (...) Porque sinto que não consigo fazer mais.”(S3)*

- *“Às vezes não acabo e às vezes levo até ao fim”(S17)*

5. – Estratégias de realização de trabalhos

Referencia à enumeração de estratégias utilizadas para a realização de trabalhos.

Exemplos:

- *“Hum... primeiro leio depois é que o tento fazer.”(S6)*

- *“Hum, Hum (sim). Por exemplo quando escrevo um texto primeiro penso no que vou dizer e depois começo a escrever.”(S12)*

- *“Não, faço logo. (...) Não meto-me a fazer os cálculos e já está.”(S1)*

6. – Procura de informação

Informações sobre como os alunos encontram a informação que necessitam.

Exemplos:

- *“Primeiro se for alguma coisa que eu já tenha aprendido puxo muito pela cabeça para ver se me lembro”(S5)*

- *“Pergunto aos meus colegas como é que eles fazem e eles ajudam-me.”(S1)*

- Vou estudar ao livro.”(S2)

7. – Atenção durante a correção dos tpc e fichas de avaliação

Nesta categoria encontra-se o conjunto de informações sobre a capacidade de estar atento dos alunos durante a correção dos tpc’s e das fichas de avaliação.

Exemplos:

- “Sim. Para estar atenta, então eu concentro-me no quadro e faço... foco na professora, professora e quadro é o meu foco durante a correcção e por isso é mais fácil assim tendo um foco é tudo mais fácil.”(S5)

- “Eu estou.(...) Para estar atenta eu fico a olhar para o quadro para ver se as contas estão certas”(S18)

- Não, nem por isso. (..) Às vezes olho mas é pouco.(...) Não sei... sinto-me com medo que tenha tudo mal.”(S3)

8. – Verificação do erro

Desta categoria faz parte a informação de como os alunos referem proceder para verificarem se cometeram erros.

Exemplos:

- “Sim. (...) Revejo a ficha e depois quando chegar ao exercício que eu errei fico a pensar nele em como é que se faz.”(S2)

- “Tento. (...) Peço à professora para ver as fichas”(S1)

- “Sim.(...) Quando tenho uma má nota tenho que ver os erros que eu fiz porque tenho de estudar mais e tomar atenção à professora, às coisas que ela diz. Senão não tenho boas notas, não é.”(S16)

9. - Mudanças para obtenção de melhores resultados

Informações sobre quais as mudanças que os alunos indicam como necessárias ao melhoramento dos seus resultados.

Exemplos:

- *“Sim. Estudar mais aquela matéria.”(S2)*
- *“E tomar mais atenção quando a professora faz aquele exercício.”(S2)*
- *“e não falar muito com a colega do lado”(S12)*