



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS



MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A CRIANÇA EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS

Estratégias e Práticas Familiares de Apoio à Aprendizagem

Elisabete Correia Marques

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio



172 8 14

Évora
2009

Resumo

Esta investigação visa averiguar quais as práticas educativas dos pais para apoiar a aprendizagem dos seus filhos. A investigação é enquadrada pelo marco sociocognitivo da auto-regulação da aprendizagem (Bandura, 1997; Rosário, 2004; Schunk, 2001; Zimmerman, 2000). A amostra foi constituída por 30 encarregados de educação com filhos a frequentar o 4ºano de escolaridade do ensino básico, numa escola pública localizada no distrito de Lisboa. Os dados foram obtidos através de questionários de resposta aberta, tendo sido utilizados procedimentos qualitativos e quantitativos na sua análise e tratamento.

Os resultados revelam que os pais consideram maioritariamente que aprender e estudar são algo que se diferencia. Os factores determinantes sobre quem dá suporte e apoio ao aprender da criança prendem-se sobretudo com a disponibilidade e com o conhecimento por parte do progenitor em causa. Os pais criam condições físicas e ambientais para o apoio ao estudo o qual é sobretudo feito através da realização dos TPC e acreditam que o apoio por si prestado é vantajoso. As estratégias mais utilizadas pelos pais são as de ensaio e monitorização.

Palavras-chave: Pais, Apoio à Aprendizagem/Estudo, Estratégias de Aprendizagem, Aprendizagem Auto-Regulada,

Abstract

This investigation's purpose is to inquire what strategies are being used by parents in learning support. The investigation is of quality kind, and it's based on the sociocognitive theory (Bandura, 1997; Rosário, 2004; Schunk, 2001; Zimmerman, 2000) of self-regulated learning. In this study participated 30 parents whose children are forth grade students, in a public school located in the district of Lisbon. All the data was obtained through a open-answer questionnaire and qualitative and quantitative procedures were used in its study and analysis.

The results attained reveal that parents consider studying to be something different from learning. The determinant factors on who provides children's leaning support are mostly related with the availability and the knowledge of the ancestor in cause. Parents create physical and ambient conditions for study support which over all is made through the accomplishment of homework and believe that the support given from themselves has advantageous. The strategies most commonly used by parents are of rehearsal and monitoring.

Key-words: Parents, Learning/Study Support, Learning Strategies, Self-regulated Learning.

Agradecimentos

Esta dissertação só foi possível de realizar devido ao apoio e colaboração de um número de pessoas, a quem apresento o meu reconhecimento e gratidão:

à Professora Doutora Maria Luísa Grácio, orientadora do projecto, pelo interesse, apoio, sentido crítico, pela partilha de conhecimentos e, sobretudo, pela disponibilidade prestados que possibilitaram a realização deste trabalho;

aos Encarregados de Educação que dispuseram do seu tempo e boa vontade, colaborando no preenchimento dos questionários;

aos meus amigos, em particular à Spu, pelas palavras de encorajamento e pelo apoio prestado;

à minha família, em especial ao meu marido, pelo apoio incondicional, incentivo e pela paciência e carinho inesgotáveis, que me permitiram avançar e não desistir deste projecto.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – A auto-regulação na aprendizagem	2
1. A perspectiva Sociocognitiva da aprendizagem auto-regulada	4
1.1. Fases e processos da aprendizagem auto-regulada	6
1.2. Crenças de auto-eficácia e auto-regulação da aprendizagem	11
1.3. O papel das estratégias de aprendizagem	15
1.3.1. Etapas no ensino-aprendizagem de uma estratégia de aprendizagem	19
CAPÍTULO 2 – Promoção de processos de auto-regulação da aprendizagem	22
1. O desenvolvimento da auto-regulação da aprendizagem	23
2. A modelação	26
2.1. A influência das concepções de aprendizagem, das práticas e estratégias dos pais na aprendizagem e no estudo	27
CAPÍTULO 3 – Estudo empírico	32
1. Objectivos do estudo	33
2. Metodologia	34
2.1. Amostra	34
2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	39
2.3. Procedimentos de tratamento e análise de dados	44
CAPÍTULO 4 – Análise e discussão dos resultados	48
4.1. Concepções de aprendizagem e estudo	49
4.2. Apoio ao estudo	54
4.3. Condições físicas/ambientais do estudo	56
4.4. Gestão do tempo	58
4.5. Estratégias de apoio ao estudo	60
4.6. Percepção do apoio prestado	64
CONCLUSÕES	68

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS	84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. – Modelo de causalidade triádica recíproca (Bandura, 1986)	6
Figura 2. – Fases do ciclo da aprendizagem auto-regulada (Zimmerman, 1998, 2000)	7
Figura 3. – Modelo PLEA da aprendizagem auto-regulada (Rosário, 2004)	10

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. - Estrutura das fases e subprocessos da auto-regulação (Zimmerman, 2000)	10
Quadro 2. - Estratégias de auto-regulação da aprendizagem (adaptado de Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, in Rosário, 2004)	18
Quadro 3. - Correspondência entre os tipos de conhecimento a adquirir/tipo de instrução requerida (Rosário, 2007, p. 42).....	20
Quadro 4. - Modelo sociocognitivo do desenvolvimento da competência auto-regulatória (adaptado de Schunk & Zimmerman, 1997, por Rosário, 2004, p.55)	24
Quadro 5. - Caracterização da amostra em função do género e idade	36
Quadro 6. - Caracterização da amostra em função da profissão por sector de actividade ..	37
Quadro 7. - Caracterização da amostra em função das habilitações académicas	38
Quadro 8. - Caracterização da amostra por faixa etária, face ao género e às habilitações literárias	38
Quadro 9. - Categorias e respectivas questões	43
Quadro 10. - “Na sua opinião aprender e estudar são a mesma coisa?” - Frequências e percentagens por sujeitos	49
Quadro 11. - “Explique o que entende por aprender/estudar” – Conceção: Aprender e Estudar são idênticos. Categoria, sub-categorias, exemplos, frequências e percentagens	50
Quadro 12. - “ <i>Explique qual a diferença entre aprender e estudar</i> ”. Conceção: Aprender e Estudar são distintos; Concepções de Aprender– Categorias, sub-categorias, exemplos, frequências e percentagens	51
Quadro 13. - “ <i>Explique qual a diferença entre aprender e estudar</i> ”. Conceção: Aprender e Estudar são distintos; Concepções de estudo – Categorias, sub-categorias, exemplos, frequências e percentagens	53
Quadro 14. - Dados referentes aos factores que determinam quem ajuda no suporte directo à criança, face ao género – Frequências e percentagens por sujeitos	55
Quadro 15. - Factores que determinam quem ajuda no apoio ao estudo – Frequências e percentagens por verbalizações	55
Quadro 16. - Local de estudo – Frequências e percentagens por sujeitos	57
Quadro 17. - Condições físicas/ambientais do local de estudo – Frequências e percentagens por verbalizações	57

Quadro 18. - Tempo de estudo – Frequências e percentagens por sujeitos	59
Quadro 19. - Estratégias utilizadas pelos pais no apoio ao estudo – Categorias, exemplos, frequências e percentagens por verbalizações	62
Quadro 20. - Estratégias utilizadas pelos pais- Frequências e percentagens por verbalizações	63
Quadro 21. - Vantagens / Ausência de vantagens do apoio prestado - Frequências e percentagens por sujeitos	64
Quadro 22. - Vantagens do apoio ao estudo - Frequências e percentagens por verbalizações	65
Quadro 23. - Razões da existência de vantagens do apoio ao estudo - Frequências e percentagens por sujeitos	66

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1. - Distribuição da amostra em função da idade	35
Gráfico nº 2. - Distribuição da amostra em função da profissão por sector de actividade económica	36
Gráfico nº 3. - Distribuição da amostra em função das habilitações académicas	37
Gráfico nº 4. - Tempo de estudo – Frequências e percentagens por sujeitos	59
Gráfico nº 5. - Vantagens no apoio prestado	65
Gráfico nº 6. - Razões apontadas para a existência de vantagens do apoio ao estudo	67

1. INTRODUÇÃO

O objectivo fundamental da Educação é a promoção do desenvolvimento humano, o que pressupõe uma resposta educativa que tenha por base as características individuais dos indivíduos e um conhecimento profundo dos contextos onde estes vivem.

Promover um contexto educativo de qualidade implica o entendimento de que o desenvolvimento não ocorre de forma linear, e que na busca dos fins que lhe são particulares o ser humano defronta-se com entraves ao seu próprio desenvolvimento.

A auto-regulação da aprendizagem permite a cada indivíduo aceder a níveis cada vez mais complexos de conhecimento. Assim sendo, porque motivo nem todos os indivíduos atingem os mesmos níveis de conhecimento e de desenvolvimento ?

A resposta está na qualidade das aprendizagens que os indivíduos experienciaram ao longo da sua vida e no que fazem para aprender. A qualidade de um contexto educativo assume um papel determinante no desenvolvimento humano, uma vez que contextos de qualidade têm efeitos significativos nas aprendizagens das crianças ao longo da sua vida e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento.

Num contexto cultural em mudança, é necessário então, avaliar as práticas educativas com vista a perceber se o que está a ser feito é o melhor para o desenvolvimento de competências auto-regulatórias. Nesse sentido, com o presente estudo pretende-se conhecer as estratégias e práticas educativas dos pais e analisar a sua relação com a auto-regulação da aprendizagem.

O primeiro capítulo procura obter um melhor entendimento acerca do que é a aprendizagem auto-regulada e de que forma a podemos desenvolver.

O segundo capítulo centra-se fundamentalmente na abordagem socio-cognitiva da aprendizagem auto-regulada e incide sobre os processos de desenvolvimento da aprendizagem auto-regulada.

O terceiro capítulo apresenta a investigação realizada. O quarto capítulo reporta-se à análise e discussão dos resultados. A última parte deste trabalho é constituída pelas conclusões e apresentação de sugestões de investigações futuras.

CAPÍTULO 1
AUTO-REGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Ensinar e aprender são tarefas complexas. Por um lado, temos a experiência do indivíduo que lhe é intrínseca e única e, por outro, as interações que o indivíduo tem com o meio e com os outros, que dão um sentido particular à sua própria experiência.

Nos dias de hoje compete à escola educar os estudantes para que eles saibam, de uma forma autónoma, crítica e motivada, assumir um papel construtivo nas suas aprendizagens ao longo da vida (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004, p.12). Será que estamos a dar ferramentas suficientes aos nossos alunos para que eles assumam esse papel?

No contexto escolar existe habitualmente uma maior preocupação com o resultado/produto da aprendizagem e menos com a promoção dos processos de aprendizagem. Como tal, as acções dirigidas de forma sistemática para que o aluno aprenda a desenvolver, utilizar e aplicar estratégias de aprendizagem parecem ainda incipientes. Neste sentido, devemos continuar preocupados em ensinar conteúdos, em vez de ajudar os alunos a adquirir estratégias que lhes permitam elaborar e organizar os seus conhecimentos?

Compreender como o aluno aprende e de que forma auto-regula a sua aprendizagem tem sido preocupação de muitos investigadores. Segundo Duarte (2004), “qualquer processo educativo deve orientar-se tanto para a compreensão como para a retenção de conhecimento. O problema deve ser então equacionado no *como* chegar melhor a esta meta”.

Nas últimas décadas a aprendizagem auto-regulada tem vindo a ser alvo de inúmeras investigações, o que revela a existência de um crescente interesse pelos mecanismos da aprendizagem auto-regulada, e de que forma esta pode ser um elemento essencial para uma aprendizagem de sucesso, não só na escola, mas também nos diversos contextos de vida dos alunos.

De forma a melhor compreender a importância de desenvolver a competência para auto-regular a aprendizagem, apresentamos o conceito de auto-regulação, dando ênfase à perspectiva sociocognitiva, seguindo-se a caracterização das suas fases e processos, e

a importância das estratégias de aprendizagem, na promoção da aprendizagem auto-regulada.

1. A Perspectiva Sociocognitiva da aprendizagem auto-regulada

O número de investigações existentes na área da aprendizagem, revelam que existe uma preocupação crescente acerca dos factores internos e externos que influenciam o processo de aprendizagem dos alunos.

As teorias que explicam de que forma a aprendizagem ocorre são diversas, entre elas a teoria behaviorista, a teoria cognitiva e a teoria sociocognitiva.

Enquanto que a abordagem behaviorista defende que a aprendizagem ocorre quando existem mudanças no comportamento dos sujeitos, a abordagem cognitiva encara a aprendizagem como um processo dinâmico de codificação, processamento e recodificação da informação. Esta abordagem preocupa-se sobretudo em tornar a aprendizagem significativa, valorizando a compreensão em detrimento da memorização, tendo em conta as características do sujeito, as suas experiências anteriores e as suas motivações.

A teoria sociocognitiva de Albert Bandura abrange aspectos da teoria behaviorista e da teoria cognitiva. Na perspectiva de Bandura, a aprendizagem é uma aquisição de comportamentos que resultam da interacção, interna e externa, por observação e imitação de um modelo. O sujeito é, por isso, um participante activo, dinâmico e regulado.

Segundo Silva (2004), a auto-regulação “ enfatiza a autonomia e o controlo que o estudante pode desempenhar na aprendizagem”, p.109. Não é de estranhar, por isso, que exista um amplo campo de investigação dedicado à aprendizagem auto-regulada pelo estudante.

As abordagens ao conceito de auto-regulação no domínio da Psicologia da Educação são diversas. No entanto, a abordagem sociocognitiva tem vindo a afirmar-se como uma das mais profícuas no sentido de explicar e compreender as componentes auto-regulatórias da aprendizagem.

Os investigadores da auto-regulação têm eleito a aprendizagem em contexto escolar como área de estudo preferencial, uma vez que cada vez mais é importante perceber como estimular e desenvolver nos alunos as competências que lhes permitem desempenhar um papel activo, dinâmico e construtivo no processo de aprendizagem.

A perspectiva sócio-cognitiva da auto-regulação encontra os seus fundamentos na teoria de Bandura (1986), que considera existirem três factores que interagem entre si, sendo responsáveis pelo processo auto-regulatório: factores pessoais (cognições, afectos), circunstâncias ou variáveis do meio e acções ou comportamentos. Este autor identificou, também, três subprocessos na auto-regulação que interagem entre si: auto-observação, auto-julgamento e auto-reacção.

Segundo o autor, na auto-observação o aluno procede à observação do seu desempenho. Durante o auto-julgamento, o aluno emite juízos de valor e atribuições relativos ao seu desempenho. Por fim, na auto-reacção, o aluno reage de determinada forma, tendo em conta a auto-avaliação feita.

Segundo Zimmerman (2001), a aprendizagem é uma actividade que os estudantes fazem por si mesmos, de forma proactiva, numa vertente metacognitiva, motivacional e comportamental. No âmbito metacognitivo, salienta-se a planificação, definição de objectivos, organização, automonitorização e auto-avaliação durante a aprendizagem (Corno, 1989). A nível motivacional, a auto-eficácia e o interesse intrínseco pelas tarefas escolares, a persistência e o esforço durante o processo de aprendizagem seriam os aspectos mais relevantes (Zimmerman, 1990). Relativamente aos aspectos comportamentais, identificar-se-iam estratégias de selecção, estruturação e criação de ambientes propícios à aprendizagem.

No âmbito da perspectiva sociocognitiva, a auto-regulação da aprendizagem “é um processo activo, no qual os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar” (Rosário, 2004, p. 37).

Bandura (1986, 1993) apresentou um modelo, conhecido como o modelo de causalidade triádica recíproca, que descreve o processo da auto-regulação da aprendizagem como um conjunto de interacções entre variáveis pessoais, comportamentais e contextuais (cf. Figura 1). Segundo o mesmo autor (1986), os

factores sociais do ambiente influenciam os comportamentos e os factores pessoais que, por sua vez, se reflectem no ambiente social.

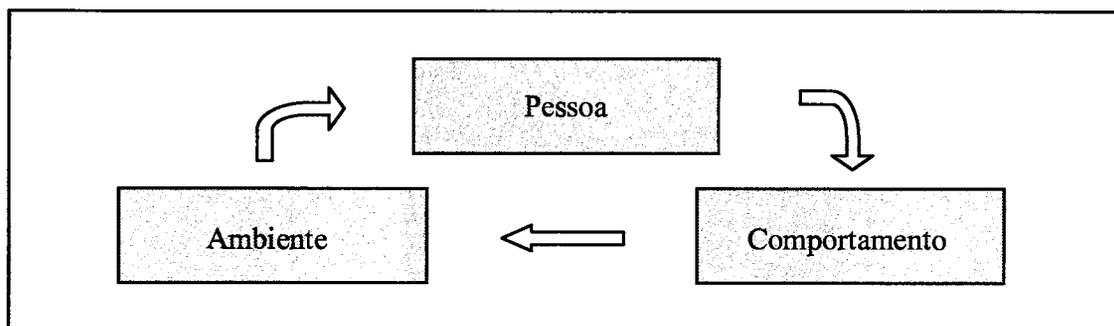


Figura 1. – Modelo de causalidade triádica recíproca (Bandura, 1986)

1.1. Fases e processos da aprendizagem auto-regulada

A auto-regulação da aprendizagem não é uma capacidade mental, como a inteligência, nem uma competência específica. Ela é um processo autodirigido, através do qual os alunos transformam as suas capacidades mentais em competências (Zimmerman, 2000).

Segundo Zimmerman (1986, citado por Silva, 2004), a auto-regulação na aprendizagem “refere-se ao grau em que os indivíduos actuam, a nível metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem, na realização das tarefas escolares”, p.23.

O estudo das fases e processos da auto-regulação tem contribuído para a compreensão dos processos de aprendizagem na sala de aula, assim como da sua dinâmica e efeitos. Zimmerman (1994, 2000, 2002, citado por Rosário, 2007, p.22) defende que a auto-regulação é uma actividade cíclica e que esta ocorre em três fases principais: (i) a fase prévia, (ii) a fase de controlo volitivo, (iii) a fase da auto-reflexão (cf. Figura 2).

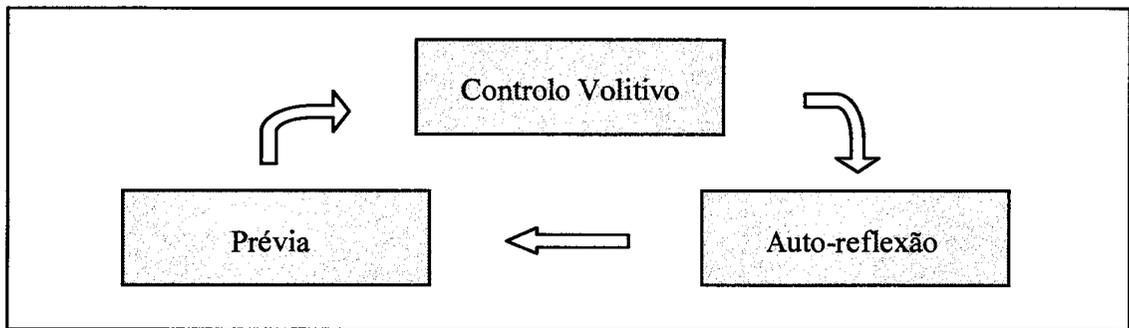


Figura 2. – Fases do ciclo da aprendizagem auto-regulada (Zimmerman, 1998, 2000)

Pintrich (2004), defendendo que as mesmas fases podem ocorrer de forma simultânea e dinâmica, numa interação entre diferentes processos.

Na **fase prévia**, o aluno escolhe o que vai fazer e qual a meta que pretende atingir. Contudo, o seu grau de interesse e motivação irão influenciar de forma decisiva o seu nível de investimento nas tarefas tal como, certamente, os resultados obtidos, uma vez que “as competências auto-regulatórias por si só têm pouco valor se o indivíduo não está motivado para as usar” (Zimmerman, 2000, p.17).

Nesta fase são evidentes duas características distintas: a análise da tarefa, onde se engloba o estabelecimento de objectivos e planeamento estratégico, e as crenças auto-motivacionais, como a auto-eficácia, as expectativas de realização, o interesse/valor intrínseco, e a orientação para objectivos (Zimmerman, 2000).

O conceito de auto-eficácia proposto por Bandura (1986, 1993), refere-se às crenças pessoais do aluno sobre a sua capacidade de aprender e de alcançar determinados níveis de realização escolar, e é uma das variáveis mais significativas nesta fase Prévia.

Segundo Rosário (2004), a vontade de alguém se comprometer e sustentar os seus esforços auto-reguladores, depende das crenças pessoais sobre a própria capacidade para aprender e realizar com sucesso as metas que definiu. Neste sentido, uma percepção de auto-eficácia robusta leva os alunos a estabelecerem objectivos mais ambiciosos e a escolherem as estratégias de aprendizagem adequadas para a obtenção desses mesmos objectivos (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

Bandura (1993) definiu as expectativas de realização como o conjunto de crenças que os indivíduos têm acerca das consequências dos resultados alcançados.

O interesse ou valor intrínseco, desempenha um papel importante na fase prévia uma vez que representa a capacidade do indivíduo executar uma tarefa, em função dos seus interesses individuais e/ou com um significado pessoal, e não por esperar uma recompensa externa na sequência dessa tarefa.

No que diz respeito à orientação para os objectivos, Rosário (2005) sublinha que os alunos auto-reguladores eficazes da sua aprendizagem são, aqueles capazes de fazer opções e de perseguir metas mais ambiciosas do que os seus colegas, que exibem um padrão auto-regulatório menos proficiente.

Durante a segunda fase, a de **controlo volitivo**, os alunos põem em acção os processos ou estratégias que delinearão na fase anterior, e que irão ajudar a dirigir a acção (Silva, 2004).

Nesta fase destacam-se três tipos de processos que ajudam o aluno a focalizar a atenção na tarefa de aprendizagem: a focalização da atenção ou auto-controlo, as auto-instruções e a auto-monitorização. Na perspectiva da teoria sociocognitiva de Bandura (1986), para que a auto-regulação actue, é necessário que o aluno seja capaz de prestar atenção ao que está a fazer. Nesse sentido, o auto-controlo é um processo indispensável para uma realização bem sucedida das tarefas, uma vez que é o processo que ajuda o aluno a focalizar a sua atenção e a tomar consciência das acções que está a realizar. Sem o controlo da atenção, não é possível a intervenção da auto-monitorização.

A auto-monitorização é habitualmente definida como “uma atenção deliberada aos aspectos internos (pensamentos, estratégias, sentimentos) e externos (reações dos outros, obstáculos, impedimentos) que ocorrem durante a realização das acções planeadas” (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004, p.20).

Segundo Schunk & Zimmerman (1996), a auto-monitorização permite que o aluno esteja atento ao tempo gasto na utilização das estratégias que seleccionou, e informa-o dos progressos que vão sendo alcançados. Assim sendo, este processo é necessário para implementar as estratégias adequadas e para controlar os factores, sejam estes sociais, pessoais ou ambientais, que possam perturbar a execução de tarefas.

Como anteriormente se referiu, as auto-instruções fazem parte dos processos capazes de ajudar a focalizar a atenção do aluno, durante a execução de tarefas. As auto-instruções constituem verbalizações sobre os passos a empreender durante o

desempenho das tarefas escolares e permitem melhorar a aprendizagem dos alunos (Rosário, 1999; Schunk, 1998).

A última fase dos processos de auto-regulação descrita no modelo de Zimmerman (1998), a **auto-reflexão**, refere-se à possibilidade e à necessidade do aluno avaliar o processo e os seus resultados, comparando-o com os objectivos delineados na primeira fase, a Prévia.

Bandura (1996) identificou dois processos auto-reflexivos durante a última fase do ciclo de auto-regulação: o auto-julgamento e a auto-reacção, estritamente relacionados com a auto-monitorização.

O processo de auto-julgamento diz respeito à avaliação que o aluno faz acerca dos resultados alcançados. Esta função auto-avaliativa pode levar o aluno a esforçar-se para corrigir o percurso previamente delineado, ao mesmo tempo que o leva a reflectir sobre a causa dos seus sucessos ou fracassos.

Segundo Silva (2004), o juízo sobre os resultados alcançados é influenciado por variáveis metacognitivas, motivacionais, volitivas e também pelo *feedback* recebido, o que estimula o aparecimento de auto-reacções.

A auto-reacção surge como resposta à avaliação dos resultados por parte do aluno, que pode ter uma resposta positiva ou negativa. Enquanto que as respostas positivas podem valorizar a auto-estima, ser um incentivo para corrigir a forma de alcançar as metas desejadas, e podem despoletar novas estratégias no agir, as reacções negativas podem levar à desistência e à apatia (Garcia e Pintrich, 1994).

Como foi referido anteriormente, os processos de auto-regulação agem interactivamente (Shunck, 1996). Nesse sentido, a auto-reacção influencia não só os processos de auto-avaliação, como interage com o sistema pessoal de crenças, o qual poderá influenciar o grau com que o aluno se considera capaz de dirigir a sua acção.

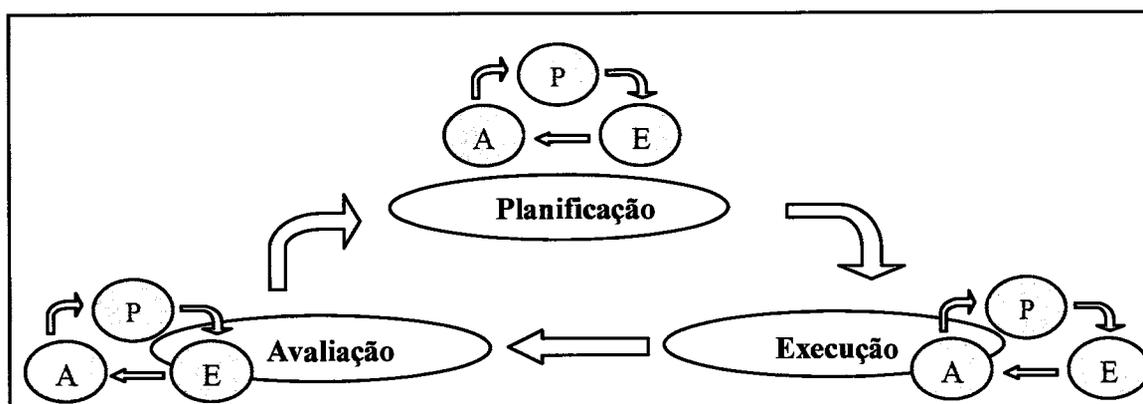
As três fases do ciclo da aprendizagem auto-regulada cumprem, assim, um ciclo de acção na auto-regulação, continuamente aberto a novos desenvolvimentos, com recuos e avanços, sempre diferentes, enriquecidos pela experiência anterior, pelo contexto em que ocorrem e pelos resultados que se vão alcançando (Zimmerman, 2000, referido por Silva, 2004).

No quadro seguinte podemos observar, de forma sintetizada, o modelo sociocognitivo pormenorizado que Schunk e Zimmerman (1996) e Zimmerman (2000), propuseram dos processos intervenientes nas diferentes fases da auto-regulação.

Quadro 1. – Estrutura das fases e subprocessos da auto-regulação (Zimmerman, 2000)

Fases e subprocessos da auto-regulação		
Fase Prévia	Fase de Controlo Volitivo	Fase de Auto-reflexão
Análise da tarefa - Estabelecimento de objectivos - Planeamento estratégico	Auto-controlo - Auto-instrução - Imagens - Focalização da atenção - Estratégias da tarefa	Auto-julgamento - Auto-avaliação - Atribuições casuais
Crenças auto-motivacionais - Auto-eficácia - Expectativas de resultado - Interesse/valor intrínseco - Orientação para objectivos	Auto-observação - Auto-recordação - Auto-experimentação	Auto-reacção - Auto-satisfação/afecto - Adaptativo/defensivo

O Modelo PLEA (Planificação, Execução e Avaliação das tarefas), é uma adaptação do modelo sociocognitivo de Zimmerman (2000) acima apresentado, proposto por Rosário (2004) apresentando três fases: a fase da Planificação, a da Execução e, por último, a fase da Avaliação das tarefas desenvolvidas (cf. Figura 3).



P – Planificação; E – Execução; A – Avaliação.

Figura 3. – Modelo PLEA da aprendizagem auto-regulada (Rosário, 2004)

Na fase da Planificação, inicialmente o aluno analisa a tarefa que vai realizar, avaliando os recursos pessoais e ambientais ao seu dispor. De seguida, escolhe um conjunto de estratégias e prepara um plano que o ajude a concretizar a tarefa.

A fase da Execução caracteriza-se pela acção do aluno, ou seja, este irá colocar em prática o plano que delineou na fase anterior, utilizando um conjunto de estratégias por si escolhidas, enquanto se auto-controla e monitoriza a sua eficácia.

A última fase consiste em analisar se as tarefas estão a ser realizadas como previsto inicialmente, analisando a relação entre os resultados e as metas delineadas.

O modelo proposto por Rosário (2004) sugere que a cada fase do processo auto-regulatório corresponde um conjunto de estratégias que acompanham a natureza e o funcionamento cíclico do modelo PLEA. No entanto, essas estratégias têm de ser usadas num contexto, caso contrário, não surtirão o efeito pretendido.

1.2. Crenças de auto-eficácia e auto-regulação da aprendizagem

As crenças de auto-eficácia figuram entre os factores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação do aluno, devendo-se a Bandura (1997) a sua definição. Schunk e Zimmerman (1996) são os autores que mais contribuíram para a aplicação desse conceito na realidade escolar, focalizando as suas influências na motivação e na aprendizagem do aluno (Pintrich e Schunk, 1996).

A definição universalmente aceite pelos autores é a do próprio Bandura (1986), para quem as crenças de auto-eficácia são um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para se atingir um certo grau de performance”.

Schunk (1991) refere que na área escolar as crenças de auto-eficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definido.

A auto-eficácia foi inicialmente definida como um tipo específico de expectativas, de crenças sobre as capacidades pessoais de realização do(s) comportamento(s) necessário(s) para atingir um determinado resultado (Bandura, 1997, 2000). Progressivamente, o conceito clarificou-se mantendo, no entanto, a raiz nas crenças que

o indivíduo tem sobre a sua capacidade de realizar com sucesso as etapas necessárias à execução de uma dada tarefa. Acresce a todo este processo e contribuindo para a sua singularidade, a possibilidade de mobilização dos recursos cognitivos, afectivos e comportamentais necessários e potenciadores do (auto-)controlo que o indivíduo, não obstante a complexidade da interacção entre os componentes pessoais e contextuais, desenvolve (Maddux, 1995).

É por essa mesma razão que a auto-eficácia se apresenta como o elemento central da agência pessoal decorrendo, na sua génese, de quatro fontes de informação: os desempenhos pessoais passados, a aprendizagem vicariante, a persuasão verbal e os índices fisiológicos (Bandura & Cervone 2000; Maddux, 1995), podendo acrescentar a estes determinantes os estados emocionais e as experiências em imaginação (Maddux, 1995). Para além da consideração da sua origem, as expectativas podem, ainda, ser analisadas de acordo com os parâmetros da magnitude, ou nível da força e da generalidade, embora Bandura desvalorize este último ponto de análise.

A auto-eficácia surge esboçada nos contornos da competência ou da efectividade ganhando, no entanto, maior utilidade e validade ao operacionalizar-se do ponto de vista do comportamento ou de conjunto de comportamentos referenciados a um contexto específico. De facto, enquanto conceito, a auto-eficácia tem, necessariamente, um referencial comportamental, uma vez que as expectativas são específicas de determinada acção e de um contexto em particular, podendo, assim, pertencer e abranger domínios muito diversos (e.g., matemática, interacções sociais, actividades práticas, etc.).

A teoria sociocognitiva, na qual o construto se enquadra, assenta na noção de agência humana e no pressuposto de que as crenças que temos sobre nós mesmos são condição do autocontrolo de pensamentos, sentimentos e acções interferindo, deste modo, no funcionamento comportamental global. Reforça-se, pois, o reconhecimento do indivíduo como produto e produtor dos seus contextos e sistemas sociais, no sentido da causalidade triádica recíproca (Bandura, 1997), numa posição claramente demarcada das abordagens mais mecanicistas ou biológicas de compreensão e explicação do comportamento humano (Maddux, 1995).

Ao eixo da agência individual, Bandura acrescenta uma dimensão colectiva, no sentido em que as pessoas constroem e partilham as crenças sobre as capacidades e aspirações comuns. A auto-eficácia constitui, assim, um construto quer pessoal, quer social em que, por um lado, os sistemas colectivos desenvolvem um sentido de eficácia colectiva e, por outro, as influências das condições económicas e do estatuto associado, da estrutura familiar e educativa se expressam, de forma indirecta, nas aspirações, nas crenças de auto-eficácia, nos objectivos, nos estados emocionais e demais influências auto-regulatórias do indivíduo (Bandura 1997, 2001; Bandura & Locke, 2003; Maddux, 1995).

Consideradas do ponto de vista motivacional, as crenças de auto-eficácia influenciam as escolhas que os indivíduos fazem e as acções que encetam, tendendo estes a seleccionar as actividades em relação às quais se sentem competentes e confiantes, evitando aquelas em que tal não se verifica. Por outro lado, o tipo ou quantidade de esforço despendido também varia em função das crenças de auto-eficácia, a par da perseverança na presença de obstáculos e da resiliência em situações adversas. Quanto maior for o sentimento de eficácia, maior o esforço, a persistência e a resiliência (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Cleary, 2006).

A influência das crenças faz-se igualmente sentir ao nível dos padrões de pensamento e das reacções emocionais. Uma elevada percepção de auto-eficácia proporciona um sentimento de serenidade na aproximação de actividades difíceis. Inversamente, níveis baixos de auto-eficácia podem conduzir a uma percepção mais pessimista, mais ansiógena, depressiva, diminuindo a perspectiva de resolução da tarefa ou do problema em questão (Faria & Simões, 2002; Maddux, 1995).

Pintrich e De Groot (1990), depois de constatarem que as crenças de auto-eficácia se correlacionavam com o uso de estratégias e auto-regulação, concluíram que a auto-eficácia exerce um papel de facilitação no processo de auto-regulação da aprendizagem. Desta forma, implementar tais crenças pode conduzir a um aumento de uso de estratégias cognitivas que, por sua vez, terão reflexos positivos no desempenho final.

Os autores acima citados referiram dois pontos importantes relativamente às crenças de auto-eficácia. Em primeiro lugar, que somente fortes crenças de auto-eficácia têm uma relação directa com um melhor desempenho escolar. Em segundo lugar, que

tais crenças influenciam directamente a selecção e o uso de estratégias eficazes de aprendizagem, ou seja, elas conduzem a métodos de estudo que respondem decididamente por resultados positivos (Pintrich & De Groot, 1990).

Segundo Bandura (1997), existem quatro fontes de origem a partir das quais o indivíduo extrai informação sobre a auto-eficácia: (i) experiências de sucesso, (ii) reacções emocionais e fisiológicas, (iii) observação vicariante e (iv) persuasão verbal ou social.

As experiências de sucesso são a fonte mais importante para a formação das crenças de auto-eficácia, uma vez que sucessos continuados em tarefas similares proporcionam informação ao aluno de que poderá realizar uma nova tarefa e fracassos repetidos dão origem a um senso mais pobre de auto-eficácia. Nesse sentido, o sucesso promove o desenvolvimento de crenças de auto-eficácia enquanto que o insucesso contribui para a sua diminuição (Schunk, 1996).

A segunda fonte enunciada refere-se às reacções físicas ou emocionais vividas pelos alunos durante a execução de tarefas, como por exemplo, ritmo cardíaco, ansiedade, sudação, entre outros. Estas reacções poderão ser indicadores para os alunos acerca do que são capazes, ou não, de aprender.

A observação vicariante, terceira fonte de informação, relaciona-se com a observação dos colegas e dos seus fracassos e sucessos. A observação de colegas que conseguem bons resultados sugere ao aluno que ele também pode conseguir obter resultados semelhantes e assim motivar-se para iniciar as tarefas. Por outro lado, se ele verificar que seus pares não estão a ter sucesso, facilmente concluirá que ele também não terá êxito, caso julgue que se encontra num nível semelhante ao deles.

A persuasão verbal ou social, quarta fonte de informação, é fornecida pelos pais e professores e outros adultos que tenham alguma credibilidade para o aluno. Os alunos podem desenvolver a crença de auto-eficácia quando, de alguma forma, lhes for comunicado que eles têm as capacidades necessárias para realizar a tarefa em questão.

Em síntese, Bandura (1986) refere que a informação adquirida destas quatro fontes não influencia a auto-eficácia de modo automático, mas através de um processamento cognitivo pelo qual o aluno pondera, por um lado, as suas próprias aptidões percebidas e as suas experiências passadas e, por outro lado, diversos componentes da situação, tais

como a dificuldade da tarefa, o grau de exigência do professor e a possível ajuda que possa receber. Do emparelhamento entre as suas potencialidades percebidas e as condições pertinentes à tarefa resultará uma crença, positiva ou negativa, das suas próprias capacidades de controlar a situação.

Por isso, a crença de auto-eficácia é uma inferência pessoal ou um pensamento, que assume no final a forma de uma frase ou proposição mental, como resultado de um processamento dessas informações, isto é, de uma ponderação de diversos factores pessoais e ambientais.

1.3. O papel das estratégias de aprendizagem

A descrição das diversas fontes das crenças de auto-eficácia sugere de imediato que os alunos devem ter contacto com estratégias de aprendizagem que os capacitem para uma aprendizagem auto-regulada.

Conforme referem Bandura & Cervone (2000), a percepção da auto-eficácia influencia o esforço dispendido numa actividade e a persistência perante um obstáculo. Para além disso, a auto-eficácia está positivamente correlacionada com medidas de uso significativo de estratégias cognitivas (Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1992).

A noção de estratégia implica a existência de um plano de acção com vista à consecução de um determinado objectivo. Assim, as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como as técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir a informação (Boruchovitch, 1999).

Como apontam Nisbett, Schucksmith e Dansereau (1987, citados por Pozo, 1996), as estratégias de aprendizagem têm vindo a ser definidas como seqüências de procedimentos ou actividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação. Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como qualquer procedimento adoptado para a realização de uma determinada tarefa (Silva & Sá, 1997).

Os estudos realizados na área do ensino/aprendizagem indicam que a aprendizagem e treino de estratégias auto-regulatórias podem ajudar a incrementar o rendimento escolar, aumentar a percepção de eficácia pessoal e facultar o crescimento do controlo pessoal sobre o comportamento e o ambiente próximo (Marton, 1988).

Como sugere Boekaerts (1999, 2005) uma das questões fulcrais da auto-regulação da aprendizagem é a capacidade evidenciada pelo aluno para seleccionar, ajustar e adequar as estratégias cognitivas de uma forma eficaz.

Segundo Zimmerman (2001), a aprendizagem só pode ser considerada auto-regulada, se envolver o uso de estratégias específicas para se alcançar objectivos. As estratégias de auto-regulação da aprendizagem são definidas pelo mesmo autor como: “(...) *as acções e processos dirigidos para adquirir informação ou competências que envolvem actividade, propósito e percepções de instrumentalidade por parte dos alunos*” (Zimmerman, 1989, p. 330).

Dembo (1994, citado por Boruchovitch, 1999) refere a existência de dois tipos de estratégias: cognitivas e metacognitivas. Segundo o autor, as estratégias cognitivas referem-se a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, enquanto que as estratégias metacognitivas são os procedimentos que o aluno usa para planificar, monitorizar e regular o seu próprio pensamento.

Boruchovitch (1999) cita várias classificações de estratégias. Destas, considera que Good e Brophy (1986) organizaram cinco tipos de estratégias identificadas por Weinstein e Mayer (1985), a saber: (i) estratégias de ensaio, (ii) elaboração, (iii) organização, (iv) monitorização e (v) estratégias afectivas (Boruchovitch, 1999).

As estratégias de ensaio consistem no comportamento de repetição, seja pela fala ou pela escrita, do conteúdo novo a ser apreendido.

As estratégias de elaboração implicam a realização de relações entre os conteúdos novos e os anteriormente aprendidos, através de resumos, da criação de analogias. As estratégias de organização consistem na imposição de estrutura aos conteúdos, identificando ideias e conceitos, e relacionando-os através de mapas de conceitos e diagramas. As estratégias de monitorização, estão relacionadas com a tomada de consciência por parte do aluno da sua compreensão do conteúdo a ser apreendido. Já as

estratégias afectivas referem-se à eliminação de sentimentos negativos que, quando presentes, influenciam de forma negativa a aprendizagem (Boruchovitch, 1999).

Zimmerman e Martinez-Pons (1986) também encontraram e definiram catorze estratégias de auto-regulação da aprendizagem: auto-avaliação, organização e transformação, estabelecimento de objectivos e planeamento, procura de informação, tomada de apontamentos, estrutura ambiental, autoconsequências, repetição e memorização, procura de ajuda social e revisão de dados (cf. Quadro 2.). O propósito de cada uma destas das estratégias é incrementar os processos de auto-regulação nos alunos face ao funcionamento pessoal, comportamento escolar e ambiente de aprendizagem (Zimmerman & Martinez-Ponz, 1986, 1988, cit in Rosário, 2007).

Embora exista um leque variado de estratégias de aprendizagem, estas apresentam aspectos comuns: (i) constituem acções deliberadas para alcançar objectivos específicos, (ii) envolvem inovação e criatividade nas respostas a uma determinada tarefa ou problema, (iii) são aplicadas selectivamente e com flexibilidade em função da tarefa e, por fim, (iv) necessitam de treino em tarefas diferenciadas em natureza e grau de dificuldade, a fim de facilitar a sua transferência (Rosário, 2007).

Embora a investigação sugira que a transferência de estratégias é um dos objectivos principais do processo de aprendizagem, verifica-se que os alunos não utilizam com frequência as estratégias de aprendizagem fora das situações em que estas foram adquiridas.

De facto, conhecer as estratégias de aprendizagem é fundamental, mas não é suficiente, na medida em que os alunos necessitam de desenvolver a vontade de as utilizar e de as pôr em prática no contexto escolar.

Quadro 2. – Estratégias de auto-regulação da aprendizagem (adaptado de Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, in Rosário, 2004, p. 59)

Estratégias	Definição: declarações que indicam
1. Auto-avaliação	(...) as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progressos do seu trabalho (e.g., “Verifiquei o meu trabalho para ter a certeza que estava bem”).
2. Organização e transformação	(...) as iniciativas dos alunos para reorganizarem, melhorando, os materiais de aprendizagem (e.g., “Faço sempre um esquema antes de realizar os relatórios das experiências de Ciências”).
3. Estabelecimento de objectivos e planeamento	(...) o estabelecimento de objectivos educativos: planeamento, faseamento no tempo e conclusão de actividades relacionadas com esses objectivos (e.g., “Nunca estudo uma semana antes do teste, só na véspera”).
4. Procura de informação	(...) os esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não sociais, quando enfrentam uma tarefa escolar (e.g., “Antes de começar um trabalho, vou à biblioteca da escola recolher tudo o que há sobre o tema”).
5. Tomada de apontamentos	(...) os esforços para registar eventos ou resultados (e.g. “Nas aulas escrevo o sumário e já é uma sorte”).
6. Estrutura ambiental	(...) os esforços para seleccionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a promover a aprendizagem (e.g., “Para não me distrair, isolo-me no quarto”).
7. Autoconsequências	(...) a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares (e.g. “Se o teste me corre bem, ofereço-me umas gomas”).
8. Repetição e memorização	(...) as iniciativas e esforços dos alunos para memorizar o material (e.g., “Na preparação de um teste de Matemática, escrevo muitas vezes a fórmula, até a saber de cor”).
9 - 11. Procura de ajuda social	(...) as iniciativas e esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares (9), professores (10) e adultos (11) (e.g., “Se tenho dificuldades no estudo peço ajuda ao meu pai que sabe muito de inglês”).
12 - 14. Revisão de dados	(...) os esforços-iniciativas dos alunos para rerelem notas (12), testes (13), livros de texto (14) a fim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito (e.g., “Antes dos testes revejo sempre os resumos da matéria”).

Segundo McKeachie, Lin, Smith e Sharma (1990, citados por Dembo, 1994) as estratégias de aprendizagem acima enunciadas podem organizar-se em três grandes grupos: estratégias cognitivas (relativas ao ensaio, elaboração e organização),

estratégias metacognitivas (estratégias de planificação, monitorização e regulação) e, estratégias de gestão de recursos (gestão do tempo, organização do ambiente de estudo, gestão do esforço e procura de ajuda a terceiros).

Deste modo, a eficácia da aprendizagem não depende da faixa etária, nível de experiências vividas ou nível intelectual do indivíduo, mas sim da instrução em estratégias de aprendizagem (Da Silva e Sá, 1997).

1.3.1. Etapas no ensino-aprendizagem de uma estratégia de aprendizagem

Segundo Rosário (2004, 2007), a transferência de estratégias é um dos objectivos principais do processo de aprendizagem, no entanto frequentemente os alunos não utilizam as estratégias fora das situações em que as apreenderam. O autor pressupõe isto ocorre talvez porque os alunos não compreendam que podem utilizar uma estratégia em particular em mais do que uma situação.

Phye (1992, cit in Rosário, 2007), refere que existem três etapas no desenvolvimento de transferência de estratégias de aprendizagem: a fase de aquisição, a de retenção e, por fim a fase de transferência.

Na fase da aquisição, os alunos devem ser instruídos acerca das estratégias de aprendizagem existentes e de que forma as podem utilizar em contexto.

Na fase de retenção, os alunos recorrem à prática autónoma com *feedback* adequado, o que lhes fornece informação sobre a utilização de estratégias de aprendizagem, sublinhando a sua instrumentalidade.

Por fim, na última fase, o educador (professor, pais, etc.) deve colocar o aluno face a novas situações problemáticas, para que este recorra às mesmas estratégias utilizadas inicialmente num cenário diferente.

Estas três etapas promovem a transferência das aprendizagens, o que irá permitir que os alunos: (i) tenham um controlo activo do processo, (ii) desenvolvam uma consciência do seu próprio mecanismo cognitivo e de como ele funciona (Rosário, 2007).

Como referido anteriormente, as estratégias de auto-regulação são consideradas uma ferramenta útil na aprendizagem. No entanto, conforme afirma Rosário (2003), o ensino e a prática das estratégias de aprendizagem de auto-regulação da aprendizagem devem obedecer a uma lógica desenvolvimental e promocional, uma vez que só assim o aluno poderá adequá-las às exigências das tarefas propostas dentro e fora da sala de aula.

O principal objectivo do uso de estratégias de aprendizagem é o de capacitar os alunos com três tipos de conhecimento: declarativo, procedimental e condicional.

O primeiro está relacionado com o conhecimento das diferentes estratégias de aprendizagem. Por outras palavras, o aluno tem de saber que estratégia utilizar consoante a tarefa que tem de realizar.

O conhecimento procedimental refere-se ao saber como utilizar as estratégias e, o conhecimento condicional está relacionado com a capacidade de perceber quando se deve utilizar uma determinada estratégia (Paris & Byrnes, 1995; Rosário, 2004).

Assim, o sucesso de execução de uma tarefa parece estar dependente da combinação destes três tipos de conhecimento, o que implica que para além de dar a conhecer a estratégia (conhecimento declarativo), deve-se ensinar como (conhecimento procedimental), quando, porque e onde (conhecimento condicional) utilizá-la (Ribeiro, 2002).

Segundo Paris & Paris (2001, cit in Rosário 2007), a cada tipologia de conhecimento de estratégias podemos fazer corresponder uma sequência instrutiva (cf .Quadro 3.)

Quadro 3. – Correspondência entre os tipos de conhecimento a adquirir/tipo de instrução requerida (Rosário, 2007, p. 42)

Tipo de conhecimento a adquirir	Tipo de instrução requerida
Declarativo	Instrução directa
Procedimental	Modelação/Prática guiada com <i>feedback</i>
Condicional	Prática guiada com <i>feedback</i> /Prática autónoma

A instrução directa visa ensinar as diferentes tipologias de estratégias de auto-regulação da aprendizagem e respectivas funções, em face dos objectivos a atingir, ou seja, explica-se ao aluno como e quando se utiliza determinada estratégia, e quais os seus benefícios e funções académicos (Zimmerman, 2000, 2002).

De acordo com Bandura (1993), a modelação é um dos procedimentos mais importantes para adquirir competências, uma vez que é através deste procedimento que se exemplifica como se realizam as tarefas e como se podem aplicar as estratégias, com o respectivo *feedback*.

Os modelos (pais, professores, outros adultos e pares) são fortes indutores de comportamentos nos alunos, constituindo-se assim, peça fundamental para o ensino de competências auto-regulatórias.

A prática guiada (e, posteriormente, autónoma) das estratégias permite que os alunos interiorizem as competências aprendidas através do treino, promovendo a transferência do controlo e gestão do processo do educador para o aluno (Rosário, 2007).

Em síntese, a utilização de estratégias de aprendizagem pode ser eficaz e ajudar os alunos a aprender a aprender, ou seja, a desempenharem um papel activo no exercício da sua própria aprendizagem. No entanto, é essencial que os alunos se tornem conscientes dos seus próprios estilos e estratégias de aprendizagem, e que sejam incentivados a reflectir acerca do modo mais eficaz de colocação de metas e objectivos, e de como monitorizar a eficácia da sua própria aprendizagem (Ribeiro, 2002).

CAPÍTULO 2
PROMOÇÃO DE PROCESSOS DE AUTO-REGULAÇÃO DA
APRENDIZAGEM

Actualmente, a aprendizagem é vista como um processo dinâmico e activo, em que os indivíduos não são simples receptores passivos, mas sim processadores activos da informação. Todos os indivíduos, tendo em conta as suas características pessoais são capazes de “aprender a aprender”, isto é, capazes de encontrar respostas para situações ou problemas, mobilizando conhecimentos de experiências anteriores em situações idênticas.

A aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Os estudos científicos sobre o pensamento e a aprendizagem, e respectivos processos neurológicos permitiram-nos ter consciência de que o cérebro é um sistema biológico aberto, flexível, que cresce e se transforma a si próprio em resposta a desafios. Se aprender significa realizar uma mudança na estrutura do cérebro, é importante obter um melhor entendimento acerca de que forma podemos promover o processo de uma aprendizagem auto-regulada.

O processo de auto-regulação é complexo, exigente e implica que o aluno seja pró-activo e agente da sua aprendizagem. Para qualquer acto é necessário estabelecer objectivos, estabelecer métodos para atingir os fins, reunir os meios para a execução de uma tarefa, ponderar e reflectir sobre a melhor maneira de chegar à meta proposta (Rosário *et al.*, 2006).

As habilidades de aprendizagem são influenciadas por factores sociais e de cariz pessoal, sendo estes, por isso, fundamentais para o desenvolvimento e promoção da capacidade de auto-regulação dos alunos.

1. O desenvolvimento da auto-regulação da aprendizagem

O desenvolvimento das funções auto-regulatórias exige do aluno um grande esforço e empenho, o que implica que este desempenhe um papel muito activo. Os alunos auto-reguladores da sua aprendizagem não se limitam a seguir um plano pré-determinado de acções, eles assumem-se como agentes da sua aprendizagem. Porém, esse processo não surge naturalmente.

Segundo Zimmerman e Schunk (1994), a auto-regulação emerge de duas fontes: a social e a das experiências directas. A fonte social refere-se à ajuda prestada por adultos (e.g., pais e professores) e a dos pares (e.g., colegas e amigos), enquanto que as experiências directas incluem as actividades promovidas no ambiente social do aluno, onde este pode exercitar e desenvolver uma competência auto-regulatória.

Schunk e Zimerman (1996, 1997) propuseram um modelo de cariz sociocognitivo, que apresenta o desenvolvimento da competência auto-regulatória organizado em quatro níveis: Observacional, Emulativo, Autocontrolado e Auto-regulado.

Quadro 4. – Modelo sociocognitivo do desenvolvimento da competência auto-regulatória (adaptado de Schunk & Zimmerman, 1997, por Rosário, 2004, p.55)

Nível de Desenvolvimento	Influências Sociais	Auto-influências
Observacional	Modelos Descrição verbal	
Emulativo	Prática guiada <i>Feedback</i>	
Autocontrolado		Crítérios internos Auto-reforço
Auto-regulado		Processos auto-regulatórios Crenças de auto-eficácia

Conforme pode ser observado no Quadro 4., o modelo proposto por Schunk e Zimmerman sugere que os dois primeiros níveis, observacional e emulativo, estão dependentes das fontes sociais, enquanto que nos níveis seguintes, auto-controlo e auto-regulação, é o próprio sujeito a fonte de influência.

No nível observacional, os alunos adquirem dados sobre as estratégias de aprendizagem. No entanto, é só no nível seguinte, o emulativo, que o aluno consegue desenvolver as competências apreendidas pelo modelo observado (e.g., comportamento do professor na análise de um problema). Nestes dois primeiros níveis a aprendizagem ainda não está internalizada, uma vez que o aluno ainda necessita de ajuda externa para realizar a tarefa.

O terceiro nível, o auto-controlado, permite que o aluno seja capaz de utilizar uma estratégia de forma autónoma, quando realiza tarefas semelhantes. É durante este nível ou fase, que o aluno internaliza a competência ou estratégia, apesar de ainda estar muito próxima do modelo observado.

Segundo Rosário (2004), o último nível de desenvolvimento implica que os alunos sejam capazes de adaptar as diferentes estratégias de aprendizagem de acordo com as condições pessoais e contextuais. Neste nível já é suposto os alunos utilizarem estratégias de aprendizagem, fazendo ajustamentos sempre que necessário, que lhes permitam atingir os objectivos propostos.

Sintetizando, a aprendizagem auto-regulada inicia-se com a aquisição observacional de uma estratégia específica e prossegue através do seu exercício emulativo, internalização do autocontrolo até à aprendizagem auto-regulada (Schunk & Zimmerman).

Como referido anteriormente, na perspectiva sociocognitiva a aprendizagem envolve uma integração de factores contextuais e internos do aluno que podem tanto favorecer como afectar de maneira negativa o processo de aprendizagem. Assim como os processos internos ao indivíduo são extremamente relevantes para uma aprendizagem de qualidade, as interações sociais têm sido apontadas pela literatura como um factor essencial para a aprendizagem.

De acordo com Bandura (1991), a aprendizagem acontece através da observação (modelação), sendo esta um meio importante para desenvolver competências, crenças, atitudes e comportamentos (Schunk, 2000). Nesse sentido, pais, professores e pares são modelos determinantes para os alunos.

O processo de aprendizagem por modelação envolve atenção, retenção, produção, e motivação.

A focalização da atenção é fundamental para que o aluno seja capaz de observar os acontecimentos relevantes. A retenção requer a codificação e transformação da informação modelada para armazenamento na memória. A produção envolve a apropriação pessoal dos modelos observados. Por fim, a motivação, aliada à prática e ao *feedback* continuado irão ser ferramentas úteis para o polimento e aperfeiçoamento da

competência. Nesse sentido, a modelação tem uma dupla função, informativa e motivacional.

Observar modelos competentes a desempenhar acções bem sucedidas fornece aos alunos informação útil sobre a sequência das acções a seguir, no pressuposto de obter um resultado equivalente (Rosário, 2007). Através da observação de comportamentos e respectivas consequências, os alunos serão capazes de formular expectativas de resultado ou crenças sobre os resultados de tais acções. Assim sendo, os alunos (observadores) podem empreender a sua acção, motivados pelos resultados gratificantes dos modelos observados.

No entanto, de acordo com Schunk e colaboradores (1997, cit in Rosário, 2007), a mera observação de um modelo não é suficiente para incentivar o aluno a realizar uma tarefa recorrendo a estratégias de auto-regulação. Segundo os autores, para que a aprendizagem seja efectiva, é necessário que as crianças observem semelhanças entre o modelo observado e a sua vida pessoal. No processo de modelação, esta é a variável motivacional mais relevante para o resultado final das aprendizagens.

Os modelos constituem-se, assim, como fontes importantes para o ensino das competências auto-regulatórias. A modelação é então um recurso determinante no desenvolvimento de competências e comportamentos. Nesse sentido, os modelos, sejam os pais ou os professores, são uma ferramenta importante para o ensino de competências auto-regulatórias.

2. A modelação

Como já referimos, o modelo sociocognitivo defende que aprendemos observando o outro (Zimmerman & Schunk, 2001). Nesse sentido, a observação de modelos sociais competentes pode fornecer informação útil às crianças acerca da melhor forma de atingir um objectivo. A este processo de observação e padronização das acções observadas em modelos, Schunk (2000) definiu como modelação.

Segundo o autor, a modelação serve funções informativas e motivacionais, uma vez que a observação de modelos competentes desempenhando uma acção bem sucedida providencia informação à criança de como pode também ser bem sucedida, e através da

observação do comportamento do modelo e das respectivas consequências a criança desenvolve expectativas ou um sistema de crenças sobre os resultados de tais comportamentos.

No entanto, a mera observação de um modelo, seja um professor, um amigo ou os progenitores, mesmo quando estes são eficientes, não é suficiente para incentivar a criança a realizar uma tarefa utilizando estratégias de auto-regulação (Schunk, 1987).

De forma a que a aprendizagem se concretize, é importante que a criança apreenda as semelhanças entre o modelo e a sua vida pessoal, uma vez que esta é a variável motivacional mais importante no processo de modelação. Assim sendo, a semelhança entre os modelos observados e a criança é importante na auto-avaliação da própria eficácia porque, através da observação de experiências de sucesso de modelos sociais semelhantes, a criança irá desenvolver uma maior motivação para uma determinada tarefa (Rosário, 2007).

2.1 A influência das concepções de aprendizagem, práticas e estratégias dos pais na aprendizagem e no estudo

Os significados que as pessoas dão ao fenómeno aprendizagem são influenciados pela inter-relação que ocorre entre os indivíduos, os contextos e a cultura (Grácio, 2006). Estudos existentes neste campo, revelam ainda que a concepção de aprendizagem do indivíduo afecta a sua abordagem à aprendizagem (Säljö, 1979; Ramsden, 1984; Barca e colaboradores, 1997; Carvalho, 2002; Grácio, Chaleta & Rosário, 2007).

O conceito de concepção de aprendizagem surgiu pela primeira vez em 1979 após um estudo feito por Säljö. Na análise qualitativa das respostas transcritas, encontrou cinco concepções qualitativamente diferentes: (i) aprender como aumento quantitativo do conhecimento, (ii) aprender como memorização, (iii) aprender como aquisição de factos e procedimentos que podem ser aplicados, (iv) aprender como abstracção do significado e (v) aprender como processo interpretativo com vista a compreender a realidade.

Marton, Dall’Alba e Beaty (1983, cit por Grácio, 2006) identificaram mais uma categoria, o mudar como pessoa, e sugeriram que as concepções de aprendizagem se agrupassem em dois grupos: aprendizagem para reprodução e aprendizagem para procura de significado.

Prosser e Trigwell (2000) consideram que as concepções de aprendizagem determinam a forma como os alunos irão abordar um determinado tema ou matéria. Referem ainda que o empenho empregue na tarefa e respectivo sucesso na execução é determinado pela concepção que o aluno construiu previamente. Ora, segundo Steketee, 1997, cit. por Grácio, 2002) tais concepções de aprendizagem são influenciadas pelas expectativas e crenças da sociedade, por características individuais (idade, desenvolvimento cognitivo, motivação, auto-conceito), contexto de ensino (concepções dos professores, cultura escolar, métodos de ensino e de avaliação, regras, currículo) e contexto familiar (crenças culturais da família e concepções de aprendizagem da família).

Uma das principais características do aluno auto-regulador da sua aprendizagem é a sua capacidade de procurar a ajuda de terceiros quando sente dificuldades na aprendizagem ou em atingir os seus objectivos escolares (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

A literatura refere a procura de ajuda como uma estratégia adaptativa, especialmente quando é utilizada para ultrapassar dificuldades com vista a adquirir a mestria e a autonomia nas aprendizagens (Schunk & Zimmerman, 1994).

Como já referido anteriormente, a competência auto-regulatória desenvolve-se inicialmente a partir de fontes sociais para, posteriormente, passar a ser controlada pelo próprio aluno. Uma das fontes sociais que mais influenciam as crianças são os pais.

Existem vários estudos que demonstram a importância dos pais enquanto modelos e influência social nas expectativas dos alunos (Parsons, Adler e Kaczala, 1982; Grolnick & Ryan, 1987; Eccles, 1993). Os pais exibem comportamentos que as crianças reproduzem e mais tarde adoptam como fazendo parte do seu repertório comportamental.

Segundo Schunk (2001), quando a intervenção familiar é adequada, a modelação providenciada pelos pais pode ser o caminho para a internalização de práticas auto-regulatórias, determinantes para uma aprendizagem de sucesso.

Sá (2001) afirma que os pais influenciam, igualmente, a motivação dos filhos para a aprendizagem através das mensagens que transmitem às crianças acerca das suas capacidades. De acordo com a autora, os pais influenciam as crenças pessoais das crianças sobre as suas competências, o que as pode levar a esperar diferentes níveis de resultados. Um estudo realizado por Eccles (1993, cit por Sá, 2004) revelou ainda que as atitudes das crianças são mais influenciadas pelas atitudes dos pais acerca das suas capacidades do que pelos resultados obtidos por estes no passado.

Ao intervir na aprendizagem dos filhos, os pais estão a constituir-se como modelos, através dos quais os filhos aprendem a lidar com o aprender, uma vez que “os pais exibem comportamentos que as crianças imitam e mais tarde adoptam” (Sá, 2004, p.66).

Grolnick e Ryan (1989), demonstraram como duas dimensões importantes dos estilos educativos dos pais podem facilitar a auto-regulação e a competência escolar: (i) o envolvimento, (ii) o suporte da autonomia.

O primeiro refere-se ao interesse activo pela criança e o tempo e recursos que são dedicados ao acompanhamento do trabalho escolar dos filhos.

A autonomia é definida como o incentivar da resolução autónoma dos problemas e na participação de problemas. Segundo as autoras, os pais que estimulam a autonomia têm filhos com uma maior percepção de competência e com uma orientação motivacional mais auto-regulada.

De acordo com Xu e Corno (1998, cit in Rosário *et al.*, 2005) o apoio adequado dos pais pode ser a chave para a superação de dificuldades e para ultrapassar as frustrações emergentes. Segundo Rosário *et al.* (2005), os pais podem ser a solução para a internalização de práticas auto-regulatórias, providenciando o estabelecimento de bons hábitos de estudo, a organização e gestão de tempo, a responsabilização pessoal, a promoção de autonomia e do controlo auto-regulatório.

Numa tentativa de promover o empenho do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, muitos professores optam pela prescrição de trabalhos para casa (TPC),

como uma estratégia eficaz de auto-regulação. Epstein & Van Voorhis (2001, citados por Rosário *et al.*, 2005) defendem que a “realização dessas tarefas prescritas pode ser uma boa forma de o aluno aprender a gerir o seu tempo, e descobrir o sentido da valorização do esforço e da perseverança no alcançar dos objectivos”.

Apesar de definido de uma forma simples como as tarefas que os professores prescrevem aos alunos para completar, preferencialmente, fora do horário lectivo (Cooper, 2000), o TPC revela-se como um “processo complexo cujo alcance ultrapassa o perímetro da escola, invadindo o ambiente familiar de cada aluno” (Rosário *et al.*, 2005).

Relativamente à participação dos pais na realização dos TPC, apesar destes mostrarem interesse na aprendizagem dos filhos, parece ser difícil assumirem esse papel, talvez em parte porque “os adultos e pais estão habitualmente mal informados sobre a forma como devem ou podem ajudar os seus educandos” (Corno & Xu, 2004).

A forma como os pais exercem a sua função parental é bastante diversificada e essas variações influenciam o desenvolvimento da criança. Os modelos afectivos e de interacção que os pais utilizam para lidar com os filhos influenciam de modo significativo a forma como ela aprende e se relaciona com os outros. Os modelos parentais, as expectativas e os métodos educativos determinam largamente o repertório de comportamento da criança, bem como as suas atitudes e objectivos.

A maior parte dos trabalhos referentes à educação da criança e aos seus efeitos, tem procurado identificar as características pelas quais os pais diferem, significativamente uns dos outros, características essas que têm sido relatadas como influentes nas diferenças que se verificam, a vários níveis, entre as crianças.

Estudos sobre os estilos de relacionamento parental demonstram que qualquer dos extremos educativos (pais autocráticos ou muito permissivos) pode significar dificuldades acrescidas ao jovem e causar desequilíbrios (baixa autoconfiança e filhos dependentes ou revoltados), sendo o estilo democrata de controlo parental (ambientes em que os pais se interessam pela vida dos filhos, discutem com eles as decisões a tomar e existe uma definição clara de limites) o que gera nos jovens sentimentos de maior competência social, autonomia e independência (Linares, Pelegrina, & Lendínez, 2002). Outros estudos têm igualmente demonstrado que a participação dos pais na

educação dos filhos, faz com que estes tenham um melhor ajustamento emocional e rendimento académico (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987).

Nesse sentido, podemos afirmar que os comportamentos e estilos parentais variam e influenciam de forma diversificada o desenvolvimento de determinadas características da criança, o seu desenvolvimento social, cognitivo, emocional e desempenho académico.

CAPÍTULO 3
ESTUDO EMPÍRICO

1. Objectivos do estudo

A realização de uma investigação pressupõe a delimitação e identificação de um problema, bem como a definição de um plano orientador da sua concretização (Almeida & Freire, 2003).

Quivy & Campenhoudt (2003) apresentam mesmo um esquema conceptual que representa algumas etapas do procedimento científico, pois apesar de serem possíveis percursos muito distintos, há princípios comuns na construção do conhecimento. A primeira fase, designada por estes autores como a *fase de ruptura*, corresponde ao arranque do processo, começando pela pergunta de partida, pela exploração da mesma através de leituras e culminando na definição da problemática.

Nesta fase, cumprimos as determinações de cada etapa, pois o nosso estudo, visa alcançar um conhecimento mais aprofundado sobre um problema de interesse científico. Questionamo-nos assim sobre qual o apoio, as estratégias e as práticas educativas dos pais, no processo de aprendizagem dos seus educandos?”.

O problema assim formulado obedece aos critérios recomendados por Almeida & Freire (2003), Tuckman (2000) e Quivy & Campenhoudt (2003), tratando-se de um problema: (i) concreto ou real, relativo ao contexto das práticas educativas com as quais nos confrontamos diariamente no exercício das funções docentes, (ii) reúne condições para ser investigado, pois foi assegurada a viabilidade dos meios técnicos bem como a disponibilidade dos contextos envolvidos, (iii) é relevante para a teoria e para a prática, tal como se pode constatar pela actualidade e utilidade dos conceitos revistos no enquadramento conceptual e teórico da investigação.

Verificado o cumprimento dos requisitos desta etapa da nossa investigação, foi então necessário definir o conjunto de procedimentos e de orientações aos quais a condução da investigação devia obedecer, tendo em vista o rigor e também o valor prático dos dados recolhidos, ou seja, foi necessário estruturar um plano da investigação (Almeida & Freire, 2003). Seguindo o esquema conceptual de Quivy & Campenhoudt

(2003), situamo-nos na segunda fase do procedimento científico, ou seja, construímos um modelo de análise adequado ao problema formulado.

Escolhido o plano da investigação, passámos então à fase que Quivy & Campenhoudt (2003) designam de verificação, ou seja, tivemos de ponderar os instrumentos e procedimentos a adoptar para a recolha de dados, cuja análise fosse relevante para o problema em estudo.

O principal objectivo deste estudo é procurar compreender as práticas educativas dos pais no apoio prestado a filhos que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, analisando a influência do tipo de práticas familiares nos processos de auto-regulação dos alunos. Centramo-nos pois no papel mediador dos pais face ao aprender e ao estudar.

Os objectivos específicos pretendidos são os seguintes:

- 1 - Identificar concepções dos pais sobre o aprender e sobre o estudar
- 2 - Identificar o tipo de apoio prestado pelos pais
- 3 - Conhecer aspectos ambientais e temporais do apoio prestado

3.1 – Conhecer as condições físicas e ambientais de aprendizagem e estudo em contexto familiar

3.2 – Identificar a periodicidade e duração do apoio prestado

4 – Identificar as estratégias de apoio e ajuda utilizadas pelos pais à aprendizagem dos seus filhos

Nesse sentido, este estudo visa conhecer, identificar e compreender factores ligados à acção dos pais, que podem influenciar a auto-regulação da aprendizagem de alunos do 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico.

2. Metodologia

2.1. Amostra

A amostra é constituída na sua totalidade por 30 pais (pai ou mãe) de alunos que frequentam o 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A constituição da amostra foi, por força das circunstâncias, baseada no procedimento da amostragem de conveniência, ou seja, participaram no estudo os

sujeitos que mostraram disponibilidade para tal, e que foram identificados como os adultos que habitualmente mais acompanham os filhos no estudo. Apesar de não ser a estratégia mais desejável, foi a única ao nosso alcance e é, aliás, a mais comumente usada (Mertens, 1998).

A caracterização da amostra foi realizada através de um grupo de quatro questões que permitia a recolha: (i) da idade; (ii) do género; (iii) da profissão; (iv) das habilitações académicas.

Relativamente ao género, 27% pertencem ao sexo masculino e 73% ao sexo feminino. No que diz respeito às idades dos participantes, verificámos que a sua distribuição, entre o limite mínimo de 20 anos e o limite máximo de 60 anos de idade, corresponde à representada no gráfico 1. :

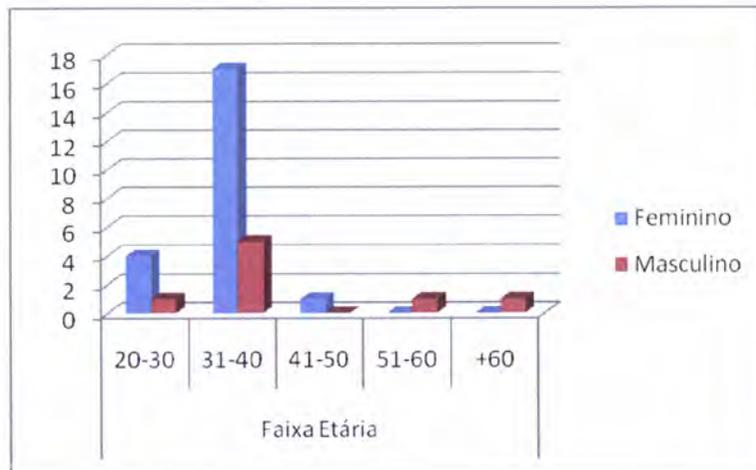


Gráfico nº1. Distribuição da amostra em função da idade

Conforme pode ser observado no Quadro 5, 73% da amostra encontra-se entre os 31 – 40 anos, sendo 56% do sexo feminino e 16% do sexo masculino.

Quadro 5. – Caracterização da amostra em função do género e idade

		Faixa Etária					Total
		20-30	31-40	41-50	51-60	+60	
Género	Feminino	4	17	1	0	0	22
	Masculino	1	5	0	1	1	8
	Total	5	22	1	1	1	30

No que diz respeito à situação profissional dos sujeitos, agrupámos as profissões dos sujeitos segundo os sectores de actividade económica definidos pela Direcção Geral das Actividades Económicas. Do total da amostra, 87% dos sujeitos estão empregados e 13% estão desempregados ou são domésticos (cf. Quadro 5). Constatámos que cerca de 7% trabalha no sector primário, 13% no sector secundário e 67% no sector terciário, conforme podemos observar no gráfico seguinte:



Gráfico nº2. Distribuição da amostra em função da profissão por sector de actividade económica

Quadro 6. – Caracterização da amostra em função da profissão por sector de actividade

		Nº	%
Profissão por sector de actividade	Sector primário	2	6,67
	Sector secundário	4	13,33
	Sector terciário	20	66,67
	Desempregado/ Doméstico	4	13,33
	Total	30	100

A caracterização das habilitações académicas dos participantes foi avaliada através da questão que permitia a escolha entre as seguintes opções: (i) até ao 4.º ano; (ii) 6.º ano; (iii) 5.º ano (agora 9.º ano); (iv) 7.º ano (agora 12.º ano); (v) Curso superior; (vi) Pós-graduação (mestrado ou doutoramento).

Apresentamos de seguida um gráfico elucidativo do nível de escolaridade dos participantes do estudo.

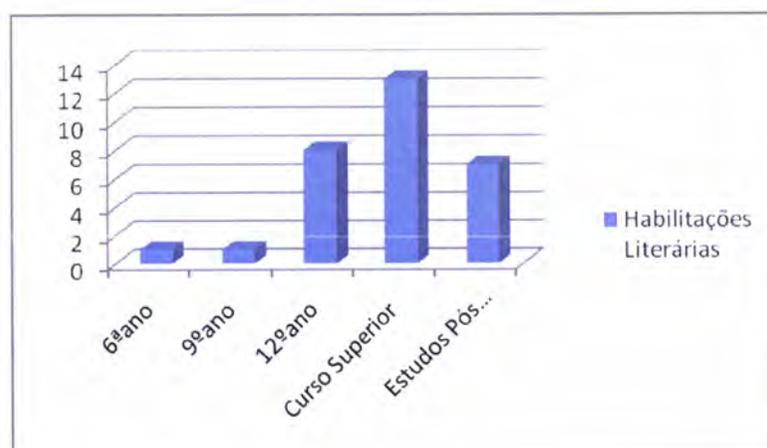


Gráfico nº3. - Distribuição da amostra em função das habilitações académicas

Relativamente às habilitações académicas dos sujeitos da amostra, constatámos que cerca de 67% têm estudos superiores, 27% têm o 12º ano e cerca de 7% têm o 9º ano ou menos estudos.

Quadro 7. – Caracterização da amostra em função das habilitações académicas

		Nº	%
Habilitações Literárias	6ºano	1	3,33
	9ºano	1	3,33
	12ºano	8	26,67
	Curso Superior	13	43,33
	Estudos Pós - Graduados	7	23,33
	Total	30	100

No quadro que se segue, descreve-se a amostra por faixa etária, face ao género e às habilitações literárias.

Quadro 8. – Caracterização da amostra por faixa etária, face ao género e às habilitações literárias

			Faixa Etária					Total
			20 - 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60	+ 60	
Habilitações Literárias	6ºano	Feminino		1				1
		9ºano	1					1
	12ºano	Feminino		4		0	0	4
		Masculino		2		1	1	4
	Curso Superior	Feminino	2	7	1			10
		Masculino	1	2	0			3
	Estudos Pós Graduados	Feminino	1	5				6
		Masculino	0	1				1

Como se pode observar através da leitura do quadro 8, a maioria dos sujeitos tem estudos superiores (66,7%). Dos restantes, 26,7% concluíram o 12º ano e apenas 2 sujeitos completaram os estudos até ao 6º e 9º ano de escolaridade. Podemos observar

também que a amostra é majoritariamente composta por sujeitos do sexo feminino com estudos superiores, entre os 31-40 anos.

2.2 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Dada a complexidade do processo de auto-regulação da aprendizagem, havia que tomar algumas decisões sobre a linha de rumo do estudo empírico a desenvolver. Em primeiro lugar, decidir sobre a restrição da abrangência do estudo da temática, em termos de anos de escolaridade, em segundo lugar, escolher a população alvo objecto do estudo e, por último, mas não menos difícil, que instrumento e procedimentos utilizar.

Quanto à primeira questão, pautámo-nos por parâmetros de proximidade física e profissional, pelo contacto directo facilitado e por interesse pessoal. Relativamente à população alvo, entendemos escolher como alvo de estudo os pais e não os alunos, uma vez que grande percentagem dos trabalhos e estudos sobre o processo de auto-regulação da aprendizagem incide sobre os alunos e sobre as práticas docentes, sendo a influência das atitudes dos pais nesse processo, alvo de menos investigações.

Em relação à terceira questão, sobre os instrumentos a utilizar, após pesquisa bibliográfica, constatámos que existe uma estreita relação entre as opções metodológicas e a selecção dos instrumentos de recolha de dados. O inquérito, entendido como “uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 8), é um dos instrumentos mais utilizados pelos investigadores em ciências sociais e da educação.

A utilização do inquérito apresenta numerosas vantagens em determinados contextos investigacionais sistematizados: sempre que é necessária informação sobre uma grande variedade de comportamentos, cuja observação demoraria demasiado tempo, quando se deseja compreender fenómenos como as atitudes, que apenas são acessíveis através da linguagem e que raramente se exprimem de forma espontânea, sempre que não é possível controlar experimentalmente o fenómeno visado pelo estudo, e quando se procura aceder a informações sobre o que se passa num determinado momento, num dado contexto real (Ghiglione & Matalon, 1992).

Tuckman (2000) esclarece que os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Porém, a decisão de optar por uma entrevista oral ou por um questionário escrito, passa pela ponderação das vantagens e desvantagens de cada uma destas técnicas, bem como pela sua adequação aos fins a que se destina (Cohen & Manion, 1990). Tuckman (2000) sistematiza estas diferenças, salientando a utilidade das entrevistas para personalizar e aprofundar o processo de questionamento e para produzir mais informação pessoalmente reveladora, visto que as pessoas geralmente consideram mais fácil falar do que escrever. No entanto, o mesmo autor destaca o interesse dos questionários no sentido de ser mais económica e cómoda a sua aplicação, sobretudo quando se visa a participação de um número vasto de sujeitos.

O questionário é um instrumento de medida, com a finalidade de permitir a comparabilidade das respostas de todos os sujeitos. Apresenta também alguns pontos fortes, nomeadamente o de ser indicado para medir atitudes, poder aplicar-se a amostras probabilísticas, proporcionar uma boa percepção do anonimato aos participantes, apresentar uma validade de medida moderadamente alta (no caso dos questionários bem construídos e bem testados) e facilitar a análise dos dados (Ghiglione & Matalon, 1992).

Com base na análise e discussão levadas a cabo por numerosos autores interessados por esta questão, Foddy (1999) sistematizou os pressupostos fundamentais que têm orientado a inquirição por questionário:

1. O investigador pode definir com precisão o tópico relativamente ao qual pretende informação;
2. Os inquiridos detêm a informação que o investigador pretende obter;
3. Os inquiridos podem disponibilizar a informação que é solicitada no quadro das condições particulares impostas pelo processo de pesquisa;
4. Os inquiridos podem compreender todas e cada uma das perguntas exactamente como o investigador pretende que elas sejam entendidas;
5. Os inquiridos querem (ou são susceptíveis de ser motivados para) fornecer a informação solicitada pela investigação;
6. As respostas têm maior validade se os inquiridos não conhecerem as razões pelas quais a pergunta é feita;

7. As respostas dos inquiridos a determinada pergunta têm maior validade se não forem sugeridas pelo investigador;
8. A situação de pesquisa, por si só, não influencia as respostas fornecidas pelos inquiridos;
9. Em si mesmo, o processo de responder às perguntas não interfere com as opiniões, crenças e atitudes dos inquiridos;
10. As respostas de diferentes inquiridos a determinada pergunta podem ser validamente comparadas entre si.

No que diz respeito às funções do questionário, podem sintetizar-se em quatro funções principais: permitem estimar grandezas absolutas, viabilizam a elaboração de uma estimativa de grandezas relativas, possibilitam a descrição de uma população e, por último, permitem verificar hipóteses sob a forma de relações entre duas ou mais variáveis (Ghiglione & Matalon, 1992). São sobretudo as duas últimas que se revelam importantes para os estudos em ciências sociais.

A construção do questionário e a formulação das perguntas constituem, pois, uma etapa capital no desenvolvimento do inquérito, e todos os procedimentos devem ser rigorosos pois “qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores até às conclusões finais” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 108-109).

Apesar de não haver uma receita para formular boas perguntas, há algumas indicações básicas que permitem evitar falhas comuns a este nível. O investigador deve, então, evitar: perguntas múltiplas, perguntas que misturam conjunções de sentidos diferentes, perguntas não neutras e ainda perguntas indefinidas (Hill & Hill, 2000).

A linguagem é, em qualquer dos casos, a chave para o sucesso deste instrumento. Em primeiro lugar porque o investigador vai medir algo que é verbalizado pelos sujeitos, mas que ele próprio não observou (Mertens, 1998), por conseguinte, a codificação e descodificação das perguntas e das respostas tem de ser equivalente na perspectiva do investigador e na do sujeito (Foddy, 1999). Em segundo lugar, porque o investigador pode, sem ter consciência do facto, utilizar um vocabulário vago, culto ou

técnico, inacessível para indivíduos sem a sua preparação académica ou formular questões que traduzem pressupostos comprometedores (Ghiglione & Matalon, 1992).

Por estas razões, numa perspectiva descritiva, ou seja, com a finalidade de conhecer as características da amostra num dado momento (Mertens, 1998), optámos pelo questionário, por mais se ajustar aos objectivos específicos da investigação.

Após a leitura de bibliografia relacionada com questionários (Bardin, 1991; Becker, 1994; Foddy, 1999; Ghiglione & Matalon, 1992; Mertens, 1998; Moreira, 2004) verificou-se que a opção de realizar um questionário com itens de resposta aberta ou fechada depende, em grande parte, das opções teóricas ou mesmo filosóficas do investigador. Os investigadores que defendem o uso de respostas fechadas tendem a atribuir um maior peso à facilidade de tratamento de respostas e à clareza da interpretação dos dados, enquanto que aqueles que defendem o uso de questões abertas tendem a preocupar-se mais com o estatuto relativo do inquiridor e do inquirido.

Uma das vantagens apontada às questões abertas, segundo Moreira (2004), é a de que estas permitem às pessoas inquiridas exprimirem-se nas suas próprias palavras. No entanto, o facto de o indivíduo se exprimir nas suas próprias palavras pode ser causa de problemas, uma vez que coloca o investigador perante a necessidade de desempenhar ele próprio um papel essencial na interpretação das respostas das diferentes pessoas.

Este tipo de questões permite ainda recolher informação mais completa sem influenciar o inquirido. Nesse sentido, optámos por realizar um questionário de respostas abertas.

No que diz respeito ao questionário, este integra sete grupos de questões: dados sócio-demográficos, concepção de aprendizagem e estudo, apoio ao estudo realizado pelos pais, condições físicas/ambientais do local de estudo, gestão do tempo, estratégias de apoio ao estudo e a percepção do apoio prestado.

Quadro 9. – Categorias e respectivas questões

Categorias	Questões
Concepção de aprendizagem e estudo	<p>1. Na sua opinião, aprender e estudar são a mesma coisa?</p> <p>1.1 Se respondeu Sim, explique o que entende por aprender/estudar.</p> <p>1.2 No caso de ter respondido Não, explique qual a diferença entre aprender e estudar.</p>
Apoio ao estudo	2. Porque razão é a pessoa que mais auxilia a criança a estudar ?
Condições físicas/ ambientais do local de estudo	3. Caracterize o local e as condições em que a criança estuda.
Gestão do tempo	<p>4. Quando é que o seu educando estuda?</p> <p>5. Quanto tempo é que o seu educando dedica ao estudo diariamente?</p>
Estratégias de apoio ao estudo	<p>6. O que faz e que estratégias utiliza para ajudar a criança a estudar ?</p> <p>7. Durante o apoio que presta ao seu educando para estudar, utiliza com alguma frequência recompensas ou castigos ?</p> <p>7.1 Em caso afirmativo indique as situações em que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recompensa - Castiga
Percepção do apoio prestado	<p>8. Na sua opinião, o apoio que presta à aprendizagem do seu filho:</p> <p>__ tem vantagens</p> <p>__ não tem vantagens</p> <p>8.1 No caso de ter assinalado que <u>tem vantagens</u>, indique:</p> <p>A) Quais as vantagens do apoio que presta ao seu filho?</p> <p>B) A que se devem as vantagens que referiu?</p> <p>8.2 No caso de ter assinalado que <u>não tem vantagens</u>, indique:</p> <p>A) Porque não tem vantagens o apoio escolar que presta ao seu filho?</p> <p>B) A que se deve a ausência de vantagens que referiu?</p>

O primeiro grupo de questões permitiu-nos recolher dados socio-demográficos dos participantes. O segundo grupo inclui questões referentes à concepção dos pais do

conceito de aprender e estudar. O terceiro diz respeito ao tipo de apoio prestado pelos participantes. O quarto grupo reporta-se às condições físicas e ambientais do local de estudo dos filhos dos participantes. O quinto grupo de questões inclui questões relativas à gestão do tempo dedicado ao estudo. O sexto inclui perguntas relativas às estratégias de apoio ao estudo utilizadas pelos participantes e o sétimo incide sobre a percepção dos participantes face à eficácia do apoio prestado por si prestado.

A recolha de informação foi realizada numa escola do 1º ciclo do ensino básico, no distrito de Lisboa e os participantes responderam voluntariamente ao questionário, após terem sido elucidados sobre os objectivos da investigação. Foi garantida a confidencialidade das respostas.

2.3. Procedimentos de tratamento e análise de dados

A análise de conteúdo foi a metodologia de análise escolhida para o tratamento das questões abertas. Esta metodologia permite interpretar o conteúdo implícito da mensagem de forma a identificar objectivamente as representações dos pais acerca das suas estratégias e práticas educativas.

Podemos definir a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos, relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1991).

Como advertência, é preciso não confundir comunicação com informação. Esta última é somente um fragmento que pode ser acumulado com outros. A comunicação é mais global na medida em que tem em linha de conta o conjunto desses fragmentos, interpretando-os em função da representação feita pelo emissor e o receptor. Isto é, qualquer comunicação constitui-se como um transporte de significações de um emissor para um receptor. De facto, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, e se estas últimas pressupõem transporte de significações, então ela pode ser feita através de um estudo dos significados ou dos significantes.

As características sistemática e objectiva, embora não sejam exclusivas da análise de conteúdo, adquirem uma manifesta importância no que respeita a esta prática específica. Enquanto sistematização, esta pressupõe uma ordenação do conteúdo das mensagens de forma a permitir integrá-lo nas categorias escolhidas, em função do fim a prosseguir. Esta ordenação deve, porém, obedecer a conceitos suficientemente claros e precisos concorrendo assim, para uma análise, na medida em que permitirá a analistas diferentes, trabalhando sobre o mesmo conteúdo, chegar a resultados idênticos (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Isto remete-nos para o problema da fidelidade e validade da análise de conteúdo. Uma análise é válida se a descrição que dá do conteúdo é significativa para o problema posto e reproduz fielmente a realidade dos factos que traduz. A análise de conteúdo pode ser feita através de uma abordagem quantitativa ou qualitativa.

No que respeita à análise quantitativa, esta emprega mais frequentemente o instrumento de uma forma directa e tem como unidade de informação de base a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo.

No que se refere à análise qualitativa, esta repousa sobre a presença e ausência de uma dada característica, o que implica consequentemente um certo grau de subjectividade. Isto quer dizer que a análise qualitativa é caracterizada pelo facto de a inferência ser fundada na presença ou ausência de índices, e não sobre a frequência com que estes aparecem.

O processo de selecção dos elementos significativos para a análise implica o seu agrupamento em categorias, tendo por base as analogias ou características comuns partilhadas entre elas.

A categorização representa uma etapa fundamental da análise de conteúdo, sendo inclusive considerado que uma análise de conteúdo “vale o que valem as suas categorias” (Grawitz, 1979, p.658). No entanto, para que as categorias correspondam aos objectivos propostos pelo seu investigador será necessário ter algumas qualidades em conta, assim como evitar certos erros ou excessos. Na opinião de Bardin (1991), as categorias deverão preencher as seguintes qualidades:

- *exclusão mútua*: um elemento não deve pertencer a mais de uma categoria, tendo por objectivo evitar possíveis ambiguidades;
- *homogeneidade*: um conjunto categorial deve seguir um princípio único de organização ou uma mesma dimensão da análise;
- *pertinência*: as categorias devem adequar-se ao quadro teórico escolhido, aos objectivos de trabalho e ao material em análise;
- *objectividade e fidelidade*: as categorias devem utilizar índices suficientemente precisos para que diferentes investigadores distribuam os elementos de maneira idêntica;
- *produtividade*: o conjunto de categorias, além de suscitar inferências, devem abrir espaços à elaboração de hipóteses originais.

Grawitz (1979) refere a necessidade de cumprir o princípio da exaustão relativamente à operação de análise dos dados possíveis. Certos excessos a evitar compreendem a construção de um grande número de categorias demasiado minuciosas, que reproduzam o texto a analisar na sua globalidade, ou categorias demasiado latas que não distingam suficientemente os elementos contidos. Por outro lado, a construção de conjuntos categoriais excessivamente rígidos dificulta a apreensão da especificidade do conteúdo, enquanto que conjuntos demasiados superficiais poderão apreender apenas os elementos manifestos e não os elementos latentes.

A intenção da análise de conteúdo é a inferência, considerada como “*uma operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras*” (Bardin, 1991, p.39).

A tentativa do analista, quando empreende uma análise de conteúdo, é compreender o sentido da comunicação, tentando simultaneamente compreender as significações implícitas das mensagens. Uma vez que têm por objecto uma comunicação reproduzida num suporte material (geralmente um documento escrito), permitem um controlo posterior sobre o trabalho de investigação.

O tratamento dos dados dos questionários foi feito com base na análise estatística, com recurso à aplicação SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) uma vez

que segundo Maroco (2003), a estatística é fundamental para a análise e interpretação de dados, e em particular para a elaboração de conclusões fundamentadas.

Os dados serão tratados de duas formas distintas:

- uma análise frequencial e estatística por número de sujeitos;
- uma análise frequencial e estatística por número de verbalizações.

Os dados provenientes de perguntas abertas serão alvo de uma análise de conteúdo e quantitativamente tratados, enquanto que os dados obtidos através de perguntas fechadas, serão tratados segundo o critério *número de sujeitos que referiram o aspecto em causa*.

CAPÍTULO 4
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme referimos anteriormente, interessava-nos conhecer determinados aspectos das práticas de apoio dos pais à aprendizagem dos seus filhos. Nesse sentido, formulámos questões que agrupámos em seis grupos correspondentes a seis temáticas distintas: concepções de aprendizagem e de estudo; condições físicas e ambientais do local de estudo; tempo dedicado ao estudo; estratégias de apoio ao estudo e percepção do apoio prestado. Passaremos em seguida a analisar cada um dos temas referidos.

Para este estudo, e porque foi entregue aos participantes um questionário de respostas abertas, realizámos uma análise de conteúdo criando categorias para a análise das informações recolhidas em cada grupo de questões. Para todos os grupos de questões criámos ainda a categoria *Sem referência*, onde incluímos as respostas deixadas em branco pelos participantes.

4.1 Concepções de aprendizagem e de estudo

No âmbito deste tema foram colocadas duas questões: uma primeira sobre se os pais consideravam existir ou não diferenças entre aprender e estudar. A segunda questão visava o aprofundamento da resposta inicialmente dada (i.e., tinham de explicar por palavras suas o que entendiam por aprender e estudar).

Da análise de dados recolhidos podemos logo constatar (Cf. Quadro 10.) que cerca de 73% dos inquiridos respondeu que aprender e estudar não são a mesma coisa, enquanto que 27% afirmou que são conceitos idênticos.

Quadro 10. – “Na sua opinião aprender e estudar são a mesma coisa?” - Frequências e percentagens por sujeitos

	Nº	%
Sim	8	26,7
Não	22	73
Total	30	100

A) Aprender e estudar são idênticos

Os pais que consideraram o aprender e o estudar como sendo idênticos, responderam a uma segunda questão, “*Explique o que entende por aprender/estudar*”. Como podemos constatar, os resultados obtidos nesta questão indicam que as verbalizações dos pais que consideraram o aprender e estudar como idênticos, reportam-se em maior número (77,7 %) ao estudar como implicando aprender ou como uma ferramenta para aprender: “*serve para aprender*”, enquanto que apenas 22,3% das verbalizações se referem a uma conceptualização da aprendizagem e estudo como aumento de conhecimentos: “*servem ambos para ganhar conhecimento*” (Suj.14) ou que “*fazem com que se fique a saber mais coisas*” (Suj.26) (Cf. Quadro 11).

Quadro 11. - “Explique o que entende por aprender/estudar” – Concepção: Aprender e Estudar são idênticos. Categoria, sub-categorias, exemplos, frequências e percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	EXEMPLOS	N ^o	%
1. Aprender e estudar são o mesmo	1.1 Estudar é aprender	“estudar implica aprender” (Suj.8,20) “serve para aprender” (Suj.13, 17, 23, 24, 25)	7	77,7
	1.4 Ambos servem para adquirir conhecimento	“servem ambos para ganhar conhecimento” (Suj. 14) “ambos fazem com que se fique a saber mais coisas” (Suj.26)	2	22,3
Total de verbalizações			9	100

Na opinião destes pais existe uma relação muito estreita entre aprendizagem e estudo focalizando-se nas suas comunalidades e não os destringendo.

B) Aprender e estudar não são idênticos

Com o objectivo de compreender quais as diferenças ou semelhanças entre as concepções de aprender e estudar, foi formulada uma segunda questão: “*Explique qual a diferença entre aprender e estudar*”, dirigida aos pais que não consideravam como equivalentes aprender e estudar. Os pais descreveram o aprender em trinta e uma verbalizações, e o estudar em trinta verbalizações, que foram agrupadas em categorias e sub-categorias, consoante o conteúdo de cada verbalização (Cf. Quadros 12 e 13).

Quadro 12. – “*Explique qual a diferença entre aprender e estudar*”. Concepção: Aprender e Estudar são distintos; Concepções de Aprender– Categorias, sub-categorias, exemplos, frequências e percentagens

CONCEPÇÕES	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	EXEMPLOS	N ^o	%
I. Concepção de aprendizagem	1.1 Aumento de conhecimento		“tomar conhecimento de novos saberes” (Suj. 2, 7,16) “é adquirir conhecimento” (Suj.10,15,29)	6	19,4
	1.2 Memorização e reprodução		“aprender é reter algo na memória” (Suj. 3, 16,) “ser capaz de reproduzir informação” (Suj.2, 16)	4	12,9
	1.3 Aplicação		“aprendemos quando sabemos aplicar as matérias” (Suj.27),	1	3,2
	1.4 Compreensão		“aprender é compreender”(Suj.22,30)	2	6,5
	1.5. Processo	1.5.1 Comum a todos	“aprendemos todos” (Suj.1)	1	3,2
		1.5.2.Contínuo	“todos os dias” , “é diária” (Suj.1, 2, 6, 7,21,28)	6	19,4
		1.5.2. experiencial	“através de experiências realizadas” (Suj.7, 12) “através de experiências significativas” (Suj.3, 11) “sem ser através de uma base documental” (Suj. 5)	5	16,1
		1.5.3.Inconsciente	“inconsciente” (Suj.6)	1	3,2
		1.5.4.Interactivo/social	“a observar os outros” (Suj.5, 6,19) “com os pais, (...) com a professora” (Suj.18)	5	16,1
Total de verbalizações				31	100

Uma observação atenta do quadro nº12 permite-nos verificar que **os pais que consideram que aprender e estudar são distintos apresentam uma visão da aprendizagem como sendo:**

- aumento de conhecimentos, aprendizagem de conteúdos novos e diversificados,
- memorização e reprodução
- aplicação
- compreensão
- processo comum a todo o ser humano, contínuo., experiencial, inconsciente, social e interactivo

As concepções da aprendizagem que mais se destacam são por ordem decrescente de referências: aprender é aumentar conhecimentos e um processo contínuo (cada uma n=6; 19.4%); aprender é um processo experiencial e interactivo (cada uma n=5; 16.1%) e aprender é memorizar e reproduzir (n=4; 12.9%).

O facto dos pais descreverem o aprender como um *processo interactivo/social* (i.e. como se aprende e com quem), parece estar de acordo com o facto de, especificamente, a auto-regulação ter início com a observação de uma determinada estratégia de aprendizagem (Schunk & Zimmerman, 1997), isto é, pela modelação, o observador pode promover novas formas de pensamento e de conduta, além de poderem fortalecer ou enfraquecer as inibições de comportamentos previamente aprendidos. Segundo Bandura e Schunk (*in* Rosário, 2002), a observação pode facilitar a percepção de auto-eficácia do sujeito pela possibilidade de se sentir confiante face às semelhanças que reconhece entre si e um modelo, o que resultará num incremento da motivação e maior investimento em tarefas futuras.

No que concerne à conceptualização de que **aprender e estudar não são o mesmo os pais conceptualizam o estudar** por relação com : *aumento de conhecimentos* (20%), *memorização* (10%), *compreensão* (6,6%) , *processo* (44,6%) e *local* (5,6%), e (Cf. Quadro 13.)

Quadro 13. – “Explique qual a diferença entre aprender e estudar”. Concepção: Aprender e Estudar são distintos; Concepções de estudo – Categorias, sub-categorias, exemplos, frequências e percentagens

CONCEPÇÕES	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	EXEMPLOS	N ^a	%	
2. Concepção de estudo	2.1 Aumento de conhecimentos		“aquisição de conhecimento”(Suj.3,18) “obtenção de conhecimento”(Suj. 8,11,19,25)	6	20	
	2.2 Memorização		“reter algo na memória” (Suj.3, 27,29)	3	10	
	2.3 Compreensão		“compreender aquilo que aprendemos” “(…) perceber o porquê e o como daquilo que aprendemos” (Suj.6, 30)	2	6,6	
	2.4 Processo	2.4.1 Mediadores Instrumentais		“pelos livros” (Suj. 1) “ferramenta para aprender” (Suj.10,22,28)	4	13,3
		2.4.2 Mediadores sociais		“com um professor” (Suj. 1) “com os pais” (Suj.30)	2	6,6
		2.4.3 Tempo		“dedicar tempo” (Suj.6)	1	1,4
		2.4.4 Acção do próprio		“feito pelo próprio aluno” (Suj. 12,15, 18,21)	4	13,3
		2.4.4.1 atitudes cognitivas		“atitude de disponibilidade, de concentração” (Suj.6,21,29)	3	10
		2.4.4.2 TPC		“com os TPC”(Suj.7)	1	3,3
	2.5 Local	2.1.1 Escola		“na escola” (Suj.1) “faz-se na escola” (Suj.7)	2	2,8
2.1.2 Casa			“em casa” (Suj.7,30)	2	2,8	
Total de verbalizações				30	100	

Destacam-se duas concepções de estudo:

- estudo como um *processo*, sobretudo mediado por instrumentos (13,3%), e como uma acção realizada pelo próprio (26,6%): “O estudo é feito pelo próprio aluno” (Suj.20). É também conceptualizado como *processo*, mediado pelos outros (i.e., social; 6,6%), que implica tempo (1,4%) e que depende da acção do próprio (26,6%), seja através de uma “*atitude de disponibilidade e concentração*” (Suj.19) ou “*através da realização dos T.P.C.*” (Suj.22).

- Estudo como aumento de conhecimentos (20%)

O estudo é ainda conceptualizado como *memorização* (10%) ocorrendo num determinado *local*, (2,8% escola e 2,8%, casa) e *compreensão* (6.6%)

O facto dos pais conceptualizarem sobretudo o estudo como aumento de conhecimentos leva-nos a colocar interrogações sobre o tipo de abordagem (i.e., superficial ou profunda) que poderão transmitir aos seus filhos. No entanto, consideramos que o nosso estudo não tem um grau de profundidade suficiente que nos permita tirar ilações robustas sobre este aspecto.

Consideramos que as respostas dadas pelos pais nesta questão estão de acordo com a literatura, que sugere que o tempo de trabalho individual, como forma do aluno aprender, capacita o aluno para desenvolver o seu papel de forma autónoma e responsável (Corno, 2000). De facto, o estudo surge como um processo marcado pela acção do próprio (n=8; 26.6%), seja através de algo não especificado que é realizado pelo aluno (n=4; 13.3%), seja através de acções cognitivas (n=3; 10%) ou da realização de trabalhos de casa (n=1; 3.3.%).

O estudo é um método de trabalho que permite aos alunos realizar com autonomia a sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de aprender, tal como sugerido por Epstein & Van Voorhis (2001, referidos por Rosário et al., 2005) que consideram a realização de trabalhos em casa como uma boa forma de o aluno aprender a gerir o seu tempo e de desenvolver o sentido de responsabilidade.

4.2 Apoio ao estudo

No âmbito deste tema, foi colocada uma questão aos pais acerca da razão pela qual eram a pessoa que mais auxiliava a criança a estudar.

Considerámos esta questão pertinente, uma vez que nos interessava saber quais os factores que determinam quem dá um suporte directo à criança no estudo. Em relação aos factores que determinam quem dá o suporte directo, as respostas dadas indicaram-nos que os pais têm em linha de conta os seguintes factores: disponibilidade, nível de conhecimentos e paciência.

Embora a questão feita aos pais fosse uma pergunta aberta, as respostas dadas pelos pais foram, na sua maioria, curtas. Nesse sentido, com vista a organizar os dados recolhidos, criámos categorias com base nos factores que os pais referiram: *disponibilidade*, *paciência* e *conhecimento*. No entanto, alguns pais referiram mais do que uma razão para serem o suporte directo no apoio ao estudo, pelo que decidimos criar mais três categorias onde incluímos as verbalizações dos pais que referiram mais do que um factor para serem o suporte directo da criança.

No sentido de melhor visualizarmos a informação recolhida, organizámos os dados em dois quadros. O primeiro (Cf. Quadro 14), com os dados obtidos por sujeitos e por género e um segundo (Cf. Quadro 15), com os dados obtidos por verbalizações.

Quadro 14. – Dados referentes aos factores que determinam quem ajuda no suporte directo à criança, face ao género – Frequências e percentagens por sujeitos

		Feminino	Masculino	Nº	%
Razão pela qual ajuda	Disponibilidade	10	3	13	43
	Paciência	3	0	3	10
	Conhecimento	2	4	6	20
	Paciência/disponibilidade	3	0	3	10
	Conhecimento/disponibilidade	3	1	4	13
	Paciência/conhecimento	1	0	1	4
	Total	22	8	30	100

Quadro 15. – Factores que determinam quem ajuda no apoio ao estudo – Frequências e percentagens por verbalizações

	Nº	%
Disponibilidade	20	52,6
Paciência	7	18,4
Conhecimento	11	28,9
Total	38	100

Após a observação do quadro nº14 podemos constatar que 43% dos pais referiu a disponibilidade como o factor determinante no suporte directo à criança, no entanto, são as mães quem mais referem esse factor. Os pais, por sua vez, referiram mais vezes que o conhecimento é o factor que determina quem ajuda a criança (i.e. nível instrutivo, grau de conhecimento das matérias, etc), conforme podemos constatar nalgumas respostas dadas: “(...) *porque conheço as matérias que os meus filhos estudam*” (Suj. 17), “*tenho maior formação académica*” (Suj.29).

Conforme se pode observar no Quadro nº15, a percentagem mais elevada verifica-se na categoria *disponibilidade*, com 52,6%. Segundo Grolnick e Ryan (1989), a disponibilidade dos pais no apoio ao estudo dos filhos é particularmente relevante no processo de auto-regulação dos alunos. Nesse sentido, os dados obtidos sugerem-nos que mais de 50% dos pais inquiridos poderão estar a contribuir para o desenvolvimento da auto-regulação dos seus filhos, por dedicarem tempo no apoio ao estudo dos seus filhos (Grolnick, Frodi, & Bridges, 1984, referidos por Grolnick e Ryan, 1989).

Enquanto que 20% dos sujeitos indicou que o nível de conhecimentos é um factor importante, sendo 13% desses sujeitos do sexo masculino, apenas 10% dos participantes referiu a paciência como um factor relevante, mesmo quando aliada à disponibilidade (10%). No que concerne ao nível de conhecimento aliado à disponibilidade, constatámos que 13% dos pais os considera determinantes no suporte à criança, enquanto que apenas 4% dos pais referiu a paciência e o nível de conhecimento.

4.3 Condições físicas/ambientais do estudo

Uma vez que nos interessava saber em que condições físicas e ambientais ocorre o estudo, formulámos uma questão que incidia sobre as condições físicas e ambientais do local onde a criança estuda habitualmente: “*Caracterize o local e as condições em que a criança estuda.*”.

Conforme podemos observar no quadro nº16, 50% dos pais indicou o quarto ou o escritório como o local de estudo da criança, 40% referiu a sala e apenas 10% indicou a

cozinha como local de estudo, por motivos de gestão de tempo: “*ele estuda na cozinha enquanto faço o jantar*” (Suj. 27).

Quadro 16. – Local de estudo – Frequências e percentagens por sujeitos

		Nº	%
Local de estudo	Cozinha	3	10
	Sala	12	40
	Quarto/Escritório	15	50
	Total	30	100

No que se refere às condições físicas/ambientais em que a criança estuda, os pais indicaram factores como a luminosidade, a arrumação, a organização e o sossego.

Conforme pode ser observado no quadro seguinte, organizámos os dados recolhidos por verbalizações e não por sujeitos, uma vez que os pais referiram mais do que um aspecto nas suas respostas. As verbalizações dos pais que apenas indicaram o local de estudo e não referiram as condições do mesmo, ou que não responderam ao que era pedido: “*o meu filho estuda acompanhado por mim*” (Suj. 15), e/ou deixaram a resposta em branco, foram inseridas na categoria *Sem referência*.

Quadro 17. – Condições físicas/ambientais do local de estudo – Frequências e percentagens por verbalizações

		Nº	%
Condições físicas/ambientais	Boa luminosidade	15	30
	Local arrumado	12	24
	Local desarrumado	1	2
	Com TV ligada	2	4
	Local sossegado	9	18
	Local organizado	4	8
	S/Ref ^a	7	14
	Total	50	100

Relativamente ao local de estudo, os estudos existentes sobre o tema incidem sobretudo sobre alunos do ensino superior, no entanto, as respostas dadas pelos pais sugerem que existe em casa um local habitual onde a criança estuda, sendo esse local frequentemente utilizado para esse efeito, e que esse local reúne as condições consideradas necessárias para o estudo, conforme sugerido por Rosário (2001).

Verificámos que os pais referiram mais vezes que o local onde a criança estuda é arrumado (24%), sossegado (18%) e tem boa luminosidade (30%), o que nos sugere que existe uma preocupação por parte dos pais em reunir condições físicas e ambientais para a realização do estudo. Relativamente ao conceito de arrumação, os pais referiram que o local estava arrumado porque o quarto/escritório estava limpo, e não existiam objectos dispersos ou fora do sítio. No que diz respeito ao conceito de organização, os pais referiram a forma como o material escolar e auxiliares de ensino estão dispostos e guardados.

Constatámos ainda que alguns pais, ainda que poucos, referiram que a criança estuda com a tv ligada (4%) e que o local onde estuda está desarrumado (2%).

4.4 Gestão do tempo

Para avaliar a variável tempo de estudo habitual, foi pedido aos pais que identificassem quando é que os filhos estudavam e quanto tempo, em média, despendiam com o estudo.

Embora existam alguns inquiridos que responderam que os filhos apenas estudavam durante o fim de semana (23%) a maioria dos pais (77%) referiu que os seus filhos estudam diariamente, como podemos observar no quadro seguinte.

Quadro 18. – Tempo de estudo – Frequências e percentagens por sujeitos

		Tempo de estudo				Total
		até meia hora	até 1 hora	até 2 horas	S/Ref ^a	
Quando estuda?	Durante a semana quando chega da escola	6	10	0	1	17
	Durante a semana depois do jantar	2	0	0	0	2
	Durante o fim de semana	0	3	4	0	7
	Durante a semana quando chega da escola e no fim-de-semana	2	1	1	0	4
	Total	10	14	5	1	30

A análise dos dados relativos à gestão do tempo permitiu-nos constatar que na maioria, os filhos dos inquiridos estudam diariamente, cerca de 1 hora, quando chegam da escola, enquanto que 23% estuda apenas durante o fim de semana, entre 1 a 2 horas. Verificámos ainda que do universo de 63 % que estuda apenas durante a semana, apenas 7% estuda depois de jantar.

No gráfico seguinte podemos desde logo constatar o que referimos anteriormente, relativamente à gestão do tempo *versus* tempo de estudo habitual.

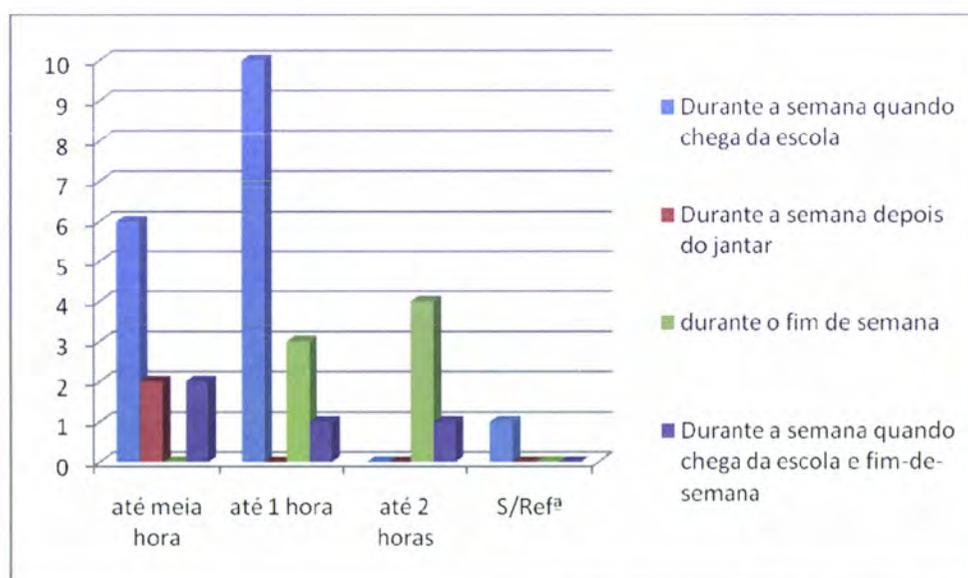


Gráfico nº4 – Tempo de estudo – Frequências e percentagens por sujeitos

Nas respostas dadas, alguns pais referiram que o tempo dispendido com o estudo diário era feito através da realização dos trabalhos para casa, vulgarmente conhecidos como TPC: “*estuda cerca de uma hora consoante os tpc que traz*” (Suj.6) , “*estuda cerca de 30 minutos, porque é o tempo que demora a fazer os tpc*”(Suj.24) , “*mais ou menos uma hora, enquanto faz os tpc*” (Suj.13).

Os dados obtidos sugerem-nos que os pais vêem o TPC como uma forma de estudar, o que está de acordo com a literatura, que refere a realização do TPC como “uma boa forma de o aluno aprender a gerir o seu tempo, de fortalecer ou construir o sentido de responsabilidade (Van Voorhis, 2001 referido por Rosário et al., 2005).

Autores como Cooper (2001) e Epstein (2001), referidos por Rosário et al (2005) sublinham mesmo que o TPC promove a autonomia, a organização e gestão do tempo, o estabelecimento de bons hábitos de estudo, a responsabilização pessoal e o controlo autoregulatório.

4.5 Estratégias de apoio ao estudo

A influência que os pais exercem nas atitudes e comportamentos de realização dos filhos está documentada na literatura (Eccles, 1993; Parsons, Adler e Kaczala, 1982; Sá, 2004). Como salientámos na primeira parte deste estudo, o papel do adulto é muito importante na promoção de competências auto-regulatórias, uma vez que estas se desenvolvem a partir de fontes sociais, para posteriormente serem controladas pela criança. Os métodos ou estratégias utilizadas pelos pais podem favorecer a auto-regulação e podem permitir que a criança seja autónoma na sua aprendizagem. No entanto, promover a aquisição de estratégias de aprendizagem não significa apenas saber realizar ou executar correctamente as distintas operações de um procedimento. Significa, sobretudo, saber quando e porquê essa estratégia é útil (Sá, 2004).

Relativamente às estratégias utilizadas pelos adultos no processo auto-regulatório dos alunos, a literatura refere que apesar do aluno poder obter conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem, também pode ser orientado pelos professores e pelos pares nas sua descoberta (Paris & Newman, 1990).

Para avaliar a participação dos pais no processo de ensino de estratégias e averiguar que tipo de estratégias utilizam habitualmente, formulámos a questão: “*O que faz e que estratégias utiliza para ajudar a criança a estudar?*”.

Após a análise das respostas dadas às questões, cruzámos os dados obtidos e agrupámos as respostas em categorias, seguindo os critérios de organização de Good e Brophy (1986, citados por Boruchovitch, 1999) conforme já referido anteriormente, na componente teórica deste estudo: (i) estratégias de ensaio, (ii) de elaboração, (iii) de organização, (iv) de monitorização e (v) estratégias afectivas.

As estratégias de ensaio consistem no comportamento de repetição, seja pela fala ou pela escrita, do conteúdo novo a ser apreendido.

As estratégias de elaboração implicam a realização de relações entre os conteúdos novos e os anteriormente aprendidos, através de resumos, da criação de analogias. As estratégias de organização consistem na imposição de estrutura aos conteúdos, identificando ideias e conceitos, e relacionando-os através de mapas de conceitos e diagramas.

As estratégias de monitorização, estão relacionadas com a tomada de consciência por parte do aluno da sua compreensão do conteúdo a ser apreendido. Já as estratégias afectivas referem-se à eliminação de sentimentos negativos que, quando presentes, influenciam de forma negativa a aprendizagem (Boruchovitch, 1999).

Inserimos ainda duas categorias: (vi) não utiliza; (vii) não respondeu, uma vez que alguns pais referiram não utilizar estratégias e/ou não responderam. Decidimos agrupar os dados segundo este critério, e não segundo os critérios de Zimmerman & Martinez-Pons (1986), uma vez que as respostas dadas pelos pais se enquadravam na categorização proposta por Good e Brophy (1986).

Três dos pais inquiridos referiram que fazem perguntas aos filhos para que estes memorizem os conteúdos: “*faço perguntas para que memorize o que tem de saber*” (Suj.18). Incluímos essas respostas na categoria *Estratégias de ensaio* uma vez que Good & Brophy (1986) referem que as estratégias de ensaio consistem no comportamento de repetição, seja pela fala ou pela escrita, do conteúdo novo a ser apreendido. As respostas dadas sugerem-nos que os pais utilizam a colocação de questões para que a criança repita o que estudou, memorizando assim a informação.

Da análise de todas as respostas, identificámos as categorias já por nós referidas e agrupámos as respostas por tipo de estratégias utilizadas na abordagem dos pais ao estudo (Cf. Quadro 19).

Quadro 19 – Estratégias utilizadas pelos pais no apoio ao estudo – Categorias, exemplos, frequências e percentagens por verbalizações

CATEGORIAS	EXEMPLOS	Nº	%
Estratégias de elaboração	“ajudo a fazer resumos do que tem de estudar (...)” (Suj.17, 23, 29) “faço resumos da matéria com ele/a” (Suj.4, 19)	5	11,4
Estratégias de ensaio	“(…) peço para me repetir o que estudou” (Suj.7) “faço-lhe perguntas” (Suj.6, 7, 11, 13, 17) “dou uma vista de olhos aos tpc e peço para me repetir o que esteve a estudar” (Suj.9, 16, 24) “faço perguntas para que memorize o que tem de saber” (Suj.18, 21, 25)	12	27,3
Estratégias de organização	“ajudo a estudar fazendo esquemas de alguns temas, por exemplo de Estudo do Meio”(Suj.3) “explico como sublinhar as ideias mais importantes de um texto e a pôr por tópicos” (Suj.14)	2	4,5
Estratégias de monitorização	“explico o que estava mal para que compreenda onde errou” (Suj.1, 11, 12, 26) “explico a matéria mais difícil” (Suj.4, 28) “tento que eles cheguem lá por si mesmos” (Suj.6) “corrijo os tpc e explico onde errou” (Suj.7) “ajudo a explicar o sentido dos textos” (Suj.9) “esclareço dúvidas” (Suj.10, 11,20) “explico o que não sabe” (Suj.22, 27, 30)	15	34,1
Estratégias afectivas	“se fica com medo de errar digo que acredite nela própria e de que é capaz” (Suj.3) “tento dar-lhe incentivos para desenvolver a sua auto-confiança” (Suj. 12,30) “se vejo que está inseguro dou-lhe mimos e digo que acredito que ele vá conseguir” (Suj.22) “digo-lhe sempre – tu és capaz, não desistas!” (Suj. 4) “Quando ele não consegue fazer alguma coisa, lembro-lhe que é inteligente e que é capaz” (Suj. 16)	6	13,6
Não utiliza	“não utilizo nenhuma estratégia em concreto” (Suj.8)	1	2,3
Não respondeu	(Suj.2, 5, 15)	3	6,8
Total		44	100

Ao observarmos o Quadro nº19 verificamos que os pais referem com mais frequência dois tipos de estratégias de aprendizagem: as de monitorização (34,1%) e as de ensaio (27,3%), embora também sejam referidas as estratégias afectivas com alguma expressão (13,6%). As estratégias de elaboração (11,4%) e de organização (4,5%) foram as menos referidas.

Do total da amostra, 3 pais não responderam e apenas um dos pais referiu que não utiliza estratégias no apoio ao estudo por si prestado.

Os dados recolhidos sugerem-nos que os pais têm a preocupação que os seus filhos compreendam o que estão a estudar: *“tento que eles cheguem lá por si mesmos”* (Suj.6). Verifica-se também que tentam estabelecer relações entre os conteúdos, através de resumos e esclarecem as dúvidas que possam surgir: *“esclareço dúvidas”* (Suj.10), *“faço resumos da matéria com ela”* (Suj.4).

Conforme referido anteriormente, o sucesso de execução de uma tarefa parece estar dependente da combinação de três tipos de conhecimento, o que implica que para além de dar a conhecer a estratégia (conhecimento declarativo), deve-se ensinar como fazê-la (conhecimento procedimental), quando, porque e onde (conhecimento condicional) utilizá-la (Ribeiro, 2002).

As respostas dadas pelos pais sugerem-nos que existe uma maior frequência no ensinar como e porquê: *“explico o que estava mal para que compreenda onde errou”* (Suj.1, 11, 12, 26).

Quadro 20. – Estratégias utilizadas pelos pais- Frequências e percentagens por verbalizações

		Nº	%
Estratégias	Elaboração	5	11,4
	Ensaio	12	27,3
	Organização	2	4,5
	Monitorização	15	34,1
	Afectivas	6	13,6
	Não utiliza	1	2,3
	Não respondeu	3	6,8
	Total	41	100

Os dados recolhidos sugerem-nos que os pais utilizam reforços positivos: “*digo-lhe sempre – tu és capaz, não desistas!*” (Suj. 4) e que ajudam a criança a lidar com eventuais fracassos e frustrações: “*Quando ele não consegue fazer alguma coisa, lembro-lhe que é inteligente e que é capaz*” (Suj. 16), “*se vejo que está inseguro dou-lhe mimosinhos e digo que acredito que ele vá conseguir*” (Suj.22).

4.6 Percepção do apoio prestado

O último grupo de questões teve como objectivo recolher informação acerca da percepção do apoio prestado e da sua importância. Verificámos que 90% dos inquiridos acredita que o apoio que prestam tem vantagens para o processo de aprendizagem dos filhos, enquanto que 10 % da amostra não respondeu a esta questão (Cf. Quadro 21).

Quadro 21. – Vantagens / Ausência de vantagens do apoio prestado - Frequências e percentagens por sujeitos

	Nº	%
Tem vantagens	27	90
Não tem vantagens	0	0
S/Refª	3	10
Total	30	100

Relativamente ao apoio prestado, questionámos os pais acerca das vantagens desse mesmo apoio. Verificámos que nenhum dos pais se referiu a qualquer desvantagem o que indica que o apoio ao estudo dos seus filhos é visto como algo em si mesmo positivo.

Relativamente à questão seguinte: “*Quais as vantagens do apoio que presta ao seu filho?*”, constatámos que os pais referiram que duas das principais vantagens do apoio

que prestam são a motivação (45,9%) e o estímulo para o desenvolvimento de um sentimento de auto-confiança nas crianças (27%), conforme podemos observar:

“as vantagens do apoio que dou são o incentivo à sua aprendizagem e à confiança nela própria” (Suj.12)

“ a confiança que o meu filho tem em mim faz com que ele se sinta apoiado e acredite que é capaz de estudar as matérias” (Suj.21).

Conforme observável no quadro seguinte, a focalização da atenção (16,2%) e o desenvolvimento da autonomia (8,1%), foram também referidos ..

Quadro 22. – Vantagens do apoio ao estudo - Frequências e percentagens por verbalizações

	Nº	%
Motivação	17	45,9
Estimula auto-confiança	10	27
Autonomia	3	8,1
Focalização da atenção	6	16,2
Estimula a organização	1	2,7
Total	37	100

Com menos referências (2,7%), foi também indicada a estimulação da organização como uma das vantagens do apoio ao estudo. Do total da amostra, sete pais não responderam à questão colocada.

Através da observação do gráfico nº5 podemos constatar de forma mais visível o que foi descrito acima.

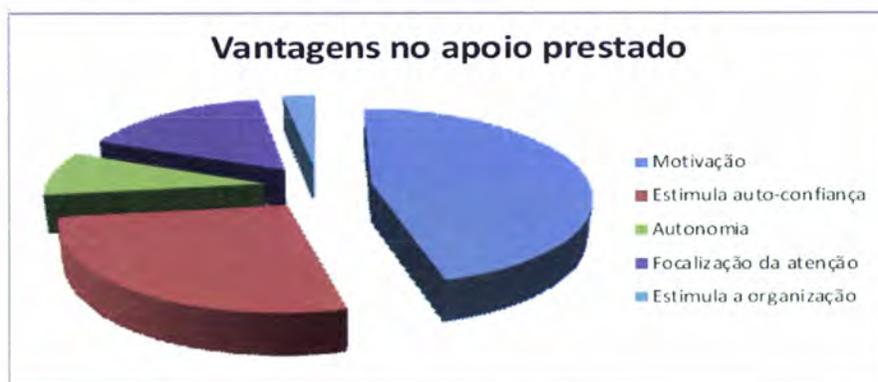


Gráfico nº5 – Vantagens no apoio prestado

Os dados obtidos nesta questão sugerem-nos que os pais acreditam que o apoio ao estudo dado aos seus filhos os motiva e lhes dá um sentimento de auto-confiança, o que vai de encontro aos dados obtidos noutras pesquisas que indicam o efeito positivo das atitudes parentais nas auto-percepções académicas dos seus filhos (Fontaine, Campos & Mutisu, 1992; Veiga, 1993; Vaz Serra, 1998; Peixoto, 2004) e na auto-estima (Harter, 1999).

Como referem Antunes e Fontaine (2003) as atitudes dos pais, relativas ao desempenho escolar dos filhos, predominantemente centradas no seu *processo* de aprendizagem, estão positivamente relacionadas com o autoconceito académico e com a auto-estima global, apresentando estes também, valores mais elevados de autoconceito e auto-estima que os alunos que percebem as atitudes parentais centradas nos seus *resultados escolares*. Assim, valores elevados de autoconceito e de auto-estima estão associados a níveis superiores de apoio social e de envolvimento parental na vida académica dos alunos.

Com vista a recolher dados sobre a percepção dos pais acerca dos factores que tornavam as suas práticas e estratégias vantajosas para a criança, questionámos os pais: “*A que se devem as vantagens que referiu?*”.

Após a análise dos dados, constatámos (Cf. Quadro nº 23) que 50% dos pais não responderam à nossa questão, o que nos pode revelar que embora possam considerar vantajoso o apoio que prestam (90%), bastantes pais (50%) têm dificuldade em explicar a que se devem tais vantagens.

Quadro 23. – Razões da existência de vantagens do apoio ao estudo - Frequências e percentagens por sujeitos

	Nº	%
Cumplicidade	5	16,7
Confiança	2	6,7
Cooperação	8	26,7
S/Refª	15	50
Total	30	100

No gráfico nº6 podemos observar de forma mais visível os resultados obtidos após a análise de dados.

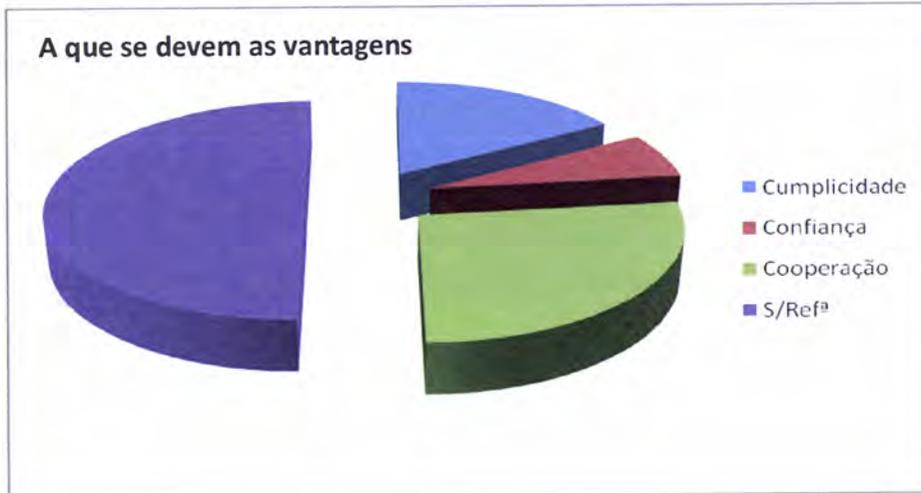


Gráfico nº6 – Razões apontadas para a existência de vantagens do apoio ao estudo

No que diz respeito à existência de uma relação positiva entre a orientação motivacional para a tarefa e as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem (atitudes de apoio e incentivo ao longo da aprendizagem dos alunos), os dados obtidos suportam os resultados de outras investigações. Nos seus estudos, Harter (1981) evidencia claramente a associação positiva entre a estrutura global da vida familiar e a motivação intrínseca dos alunos. Os estudantes em situações de aprendizagem estão preocupados não só consigo próprios, mas também, com a forma como são percebidos pelos outros (Skaalvik, 1997), ou seja, quando os alunos estão centrados na aprendizagem, as suas percepções individuais acerca da realização da tarefa e as suas expectativas em relação aos resultados são influenciadas pelas expectativas sociais, as quais constituem um importante mediador de variáveis cognitivas, afectivas e comportamentais (Eccles & Wigfield, 2002).

CONCLUSÕES

Feito o percurso de enquadramento teórico da nossa investigação, de definição do plano metodológico da mesma e analisados os dados recolhidos, chegámos à fase em que devemos apresentar as conclusões do nosso estudo.

Aquando da análise e discussão dos resultados, realizada no capítulo 4 deste trabalho, expusemos já algumas inferências suscitadas pela análise dos dados, sob a orientação dos nossos objectivos iniciais e sempre com a preocupação de fundamentar as nossas ilações nos pressupostos desenvolvidos nos capítulos, referentes ao enquadramento conceptual e teórico da investigação.

Confirmando a coerência do percurso realizado, parece-nos oportuno retomar, antes de mais, a problemática central da nossa investigação, quais os factores ligados à acção dos pais, que poderão influenciar a auto-regulação da aprendizagem dos seus filhos? A maioria das pesquisas que pretendem analisar a relação entre o ambiente e/ou qualidade das relações familiares, e o envolvimento parental, com o rendimento escolar, o autoconceito e a auto-estima, evidenciam que o ambiente familiar e a qualidade das relações no seio da família, e a forma como as crianças as percebem, são fundamentais em vários aspectos da sua vida, nomeadamente, para uma auto-estima mais elevada, um autoconceito mais coerente, maior satisfação e melhor rendimento escolar (Fontaine, Campos & Musitu, 1992; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Pereira, 1995; Veiga, 1996; Harter, 1999).

Um dos aspectos do envolvimento parental que surge associado às representações de si próprio e ao rendimento escolar, são as atitudes parentais em relação ao desempenho escolar dos filhos. Segundo Eccles e colaboradores (1990, 2002), dois tipos de atitudes parentais, acerca das competências dos filhos, podem influenciar o desempenho escolar destes: as expectativas dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos e a importância que os pais dão às competências académicas destes. Deste modo, as práticas educativas parentais constituem um factor relevante no desenvolvimento das crianças e nas suas percepções de competência, uma vez que, as crianças avaliam a sua competência, não só através da sua *performance* académica, mas também, através do *feedback* dos seus pais, quando estes consideram que eles são bons ou maus na escola

(MacGrath & Repetti, 2000). Este *feedback* inclui, entre outros comportamentos e atitudes, o quanto satisfeitos ou insatisfeitos os pais se sentem com o sucesso ou insucesso escolar dos seus filhos.

Ao nível dos dados sócio-demográficos, constatou-se que o adulto que dá o suporte directo no estudo à criança é maioritariamente do género feminino (73%), com idades compreendidas entre os 31 e 40 anos (57%) tendo estudos superiores (53%). Verificámos igualmente que o facto de ser a mãe a dar o suporte directo está directamente relacionado com a percepção de disponibilidade e/ou paciência (53%) revelada durante esse processo.

Os dados obtidos nesta investigação revelaram que 70% da amostra cria condições físicas e ambientais de estudo para a criança e que recorre a estratégias de ensaio e de monitorização. Os dados obtidos sugerem-nos ainda que os pais acreditam que o apoio por si prestado tem vantagens significativas (90%) para o processo individual de aprendizagem do aluno: “*considero que o estudo acompanhado que dou é eficaz e ajuda o meu educando na escola*” (Suj.3). No entanto 50% dos pais tiveram dificuldade em explicar o porquê dessa vantagem.

Podemos também constatar que existe uma preocupação dos pais em ajudar os filhos no seu processo de aprendizagem: “*estudo todos os dias com o meu educando porque quero que ele se sinta confiante e aprenda melhor*” (Suj.30), que os pais utilizam reforços positivos: “*digo-lhe sempre – tu és capaz, não desistas!*” (Suj. 4) e que ajudam a criança a lidar com eventuais fracassos e frustrações: “*Quando ele não consegue fazer alguma coisa, lembro-lhe que é inteligente e que é capaz*” (Suj. 16).

Cientes das limitações deste nosso trabalho, tanto ao nível das circunstâncias materiais e temporais da sua realização, bem como ao nível da nossa inexperiência na prática da investigação científica, julgamos que dele emergem sugestões interessantes para futuras investigações.

Parece-nos não existir dúvida sobre o facto de as estratégias dos pais representarem um gerador potencial de mudança no processo auto-regulatório de aprendizagem da criança. Porém, outro facto incontestável, é que as barreiras existentes neste estudo não nos permitem inferir a eficácia real das estratégias educativas dos pais.

Com vista a recolher mais informação e avaliar o efeito das práticas e estratégias educativas dos pais, seria necessário acompanhar a evolução do processo auto-regulatório das crianças durante um período de tempo definido e, posteriormente, relacionar as estratégias parentais e os resultados obtidos pelas crianças.

Portanto, seria útil a realização de uma investigação que ponderasse as várias componentes desta realidade, para avaliar qual a que mais condiciona ou ajuda ao desenvolvimento de competências auto-regulatórias de aprendizagem.

Afinal, as práticas dos pais serão mesmo relevantes no processo da aprendizagem auto-regulada da criança? Os pais estarão realmente elucidados acerca da melhor forma de ajudarem os filhos a serem estudantes competentes e autónomos? Sobre isto, o nosso estudo parece apontar para um conhecimento mais intuitivo do que consciente das vantagens do apoio por si prestado já que, embora o considerem vantajoso, quando questionados sobre a que se devem tais vantagens 50% não responde.

O domínio da auto-regulação é vasto e rico em questões que merecem o nosso interesse e que são passíveis de serem convenientemente estudadas, a fim de desvendar orientações úteis para a acção dos pais. Nesse sentido, seria muito interessante a realização de acções de formação neste domínio, direccionadas para os pais e para os professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica

Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(1), 17-32.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

Anderson, L. W. (1988). Attitude Measurement. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement: an International Handbook* (421-426). Oxford: Pergamon Press.

Antunes, C., & Fontaine, A. (2003). *Percepção dos adolescentes acerca das atitudes parentais, perante o seu desempenho académico: a sua relação com o desempenho académico, autoconceito académico e auto-estima global*. Comunicação apresentada na X Conferência da European Association for Research on Learning and Instruction, Padova.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of self-regulation*. *Organizational Behaviour and Human Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. *American Review of Psychology*, 52, 1-26.

Bandura, A., & Cervone, (2000). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goals systems. In E. T., Higgins, & A. W. Kruglanski, (Eds.), *Motivational science: Social and personality perspectives* (202-214). Philadelphia: Psychology Press.

Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative Self-efficacy and goals effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.

Barca, A., Porto, A., & Santorum, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual e metodológica. In A. Barca, J. L. Malmierca, J. Núñez, A. Porto & R. Santorum (Eds.), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (387 – 435). Madrid: Ed. Centro de Estudios Ramón Areces.

Bardin, L (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Becker, H.S. (1994) *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec.

Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bringing the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.

Boekaerts, M, Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an international review*, 54 (2), 199-231.

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 1-10.

Boruchovitch, E.; & Bzuneck, J.A. (Orgs.) (2004). *Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola*. Petrópolis: Editora Vozes.

Branje, S., Van Aken, M., & Van Lieshout, C. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 351-362.

Bryman, A., Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais, introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora, 2ªed.

Butler, D. L. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 37(1), 59-63.

Carvalho, M^a. I. F. (2002). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: percursos,(co)incidências e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.

Corno, L. (1989). Self-regulated learning: a volitional analysis. In B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, Research and Practice* (111-141). New York: Springer-Verlag.

Corno, L. (2001). Volitional Aspects of Self-regulated Learning. In B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed.) (191-225). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the Job of Childhood. *Theory into practice*, 43(3), 227-233.

Costa, J.C. (2006). *Auto-regulação da aprendizagem: Uma experiência na educação pré-escolar*. Tese de Mestrado, Braga: Universidade Católica.

Costa, P. (2004) *Estratégias de auto-regulação da aprendizagem em História: Estudo no 2.º CEB*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Braga.

Cunha, A. (2002). *Aprendizagem auto-(des)regulada? Rotas e percursos em alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Tese de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

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

Dembo, M.H. (1994). *Applying educational psychology* (5 ed.). New York: Longman.

Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Eccles, J. S., Jaccobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects and parents socialization of gender differences. *Journal of Social Psychology*, 46, 183-201.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-132.

Faria, L., & Simões, L. (2002). Auto-eficácia em contexto educativo. *Psychologica*, 31, 177-196.

Fernandes, E., & Maia, A. (2001). Grounded theory. In E. Fernandes & L. Almeida (Eds), *Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação* (49-76). Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos Educação e Psicologia.

Field, T., Diego, M., & Sanders, C. (2002). Adolescents' parents and peer relationship. *Adolescence*, 37(145), 121-129.

Figueira, A. P. C. (2000). Contributo para a compreensão da relação entre as estratégias de auto-regulação e rendimento escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5(2), 215-243.

Foddy, W. (1999). *Como perguntar – Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Fontaine, A. M., Campos, B. P., & Musitu, G. (1992). Percepção das interações familiares no conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78

Garcia, T., Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. In Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Grácio, M.L.F. (2002). *Concepções do Aprender em Estudantes de Diferentes Graus de Ensino. Do Final da Escolaridade Obrigatória ao Ensino Superior. Uma Perspectiva Fenomenográfica*. Dissertação de Doutoramento Não Publicada. Universidade de Évora.

Grácio, M.L.F. (2006). O que é aprender? Concepções de aprendizagem do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior. *Psicologia e Educação*, v.5, n.2, 23-36.

Grácio, M.L.F., Chaleta, M. & Rosário, P. (2007). Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interacções*, 6, 197-214. Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., &

Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3-14.

Grolnick, W. S., & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-194.

Harter, S. (1981). A new self – report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Kember, D., & Leung, D. (1998). Influences upon students' perceptions of workload. *Educational Psychology*, 18 (3), 293-307.

Kember, D., Sandra, N., Tse, H., & Wong, E. T. T. (1996). An examination of the interrelationships between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 347-358.

Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (111-169). San Diego: Academic Press.

Linares, M., Pelegrina, S., & Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescents. *Anuário de Psicologia*, 33(1), 79-94.

Maddux, J. E. (Ed.). (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum Press.

Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Martinez-Pons, M. (2002). Parental influences on children's academic self-regulatory development. *Theory into practice*. FindArticles.com.

[http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_2_41/ai_90190500/] (13 de Outubro de 2009).

Marton, F. (1981). *Phenomenography – Describing Conceptions of the world around us*.

[<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/phegraph.html>] (4 de Setembro de 2009).

Marton, F. (1988). Describing and Improving Learning. In R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (53-82). New York: Plenum Press.

Marton, F., Dall’Alba, G. & BEATY, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 277-300.

McCombs, B.L. & Marzano, R.J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: the self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.

McGrath, E. P., & Repetti, R. L. (2000). Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth & Adolescence*, 29, 713-723.

Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. California: Sage Publications.

Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina. Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *Developmental changes between and within self-concepts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Development aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 87-105.

Parsons, J., Adler, T. e Kaczala, C. (1982). *Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental influences*. *Child Development*, 53, 310-321.

Patrick, H. (1997). Social self-regulation: Exploring the relations between children's social relationships, academic self-regulation, and school performance. *Educational Psychologist*, 32(4), 209-220.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, XXII, 253-244.

Pereira, M. G. (1995). A percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de Desenvolvimento em adolescentes e pais. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.

Perry, N. E. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.

Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.

Pozo, J. (1996). Estratégias de Aprendizagem. In Coll C., J. P. & A. M. (Orgs), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação* (176-197). Porto Alegre: Artes Médicas.

Prosser, M. & Trigwell, K. (2000). *Understanding learning and teaching: the experience in Higher Education*. Birmingham: SRHE and Open University Press.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramsden, P. (1984). The Context of Learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle, *The Experience of Learning* (144-164). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Ribeiro, C. (2002). Aprender a aprender. Algumas considerações sobre o ensino de estratégias de ensino. *Máthesis*, 11, 273-286.

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116.

Ribeiro, I., Leal, M., Santos, F., Sá, C., Xará, Silva & Marques, O (2000). Estudo acompanhado: Opções teóricas e metodológicas. *Psychologica*, 25, 89-105.

Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As "abordagens ao estudo" em alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Rosário, P. (2001). Área curricular de "Estudo Acompanhado". Contributos para a discussão de uma metodologia. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 63-93.

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

Rosário, P., Trigo, J. & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 117-133.

Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora

Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Grácio, L., Chaleta, E., Simões, F., Nuñez, J.C., Pienda-Gonzalez, J.A. (2005). Trabalhos de casa, tarefas escolares , auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, v.10, n. 3, 343-351.

Rosário, P., Mendes, M. T., Grácio, M. L., Chaleta, E., Nuñez, J.C., Hernández-Pina, F. (2006) Discursos de pais e alunos sobre o aprender: um estudo no 5º ano de escolaridade. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 3, 463-471.

Rosário, P., Núñez, J. C., & Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.

Sá, I. (2001). *Children's inner resources for school achievement: the impact of parental support*. Poster presented at the VIIIth International Conference of the International Associations of Training and Research in Family Education. Quebec, Canada.

Sá, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. In Silva, A. L., Duarte, A. M., Sá, I., Simão, A.M.S. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioural change. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.

Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.

Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-regulated Learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2ª ed.), 125-151.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1996). Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. In K. Wentzel, J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press, 154-180.

Silva, A. L., (2004). A auto-regulação na aprendizagem. In Silva, A. L., Duarte, A. M., Sá, I., Simão, A.M.S. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

Silva, A. L., Duarte, A. M., Sá, I., Simão, A.M.S. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

Silva, R.M. (2004). *TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do trabalho de casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Braga.

Simão, A. (2005). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In Miranda, G. L. & Bahia, S. (2005). *Psicologia da Educação*, (263-287). Lisboa: Relógio D'Água.

Simão, A.M.S. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. In Silva, A. L., Duarte, A. M., Sá, I., Simão, A.M.S. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed

methods in the social and behavioural sciences. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Califórnia: Sage Publications.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, C., Praia, J. F. e Almeida, L. S. (2003) Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia escolar educacional*, 7(1), 11-19.

Vaz Serra (1998). O autoconceito. *Análise Psicológica*, VIII, 101-110.

Veiga, F. (1993). Autoridade paterna, auto-conceito e rendimento escolar. In M. T. Estrela & M.A. Villas-Boas (Eds.), *Escola e Família (27-37)*. Lisboa: Comissão das Comunidades Europeias, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Veiga, F. (1996). *Transgressões e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edições Fim de Século.

Villas-Boas, A. (1998). The effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg. *Childhood Education*, 74, 367-371.

Villas-Boas, A. (2001). *Escolas e família: Uma relação produtiva de aprendizagem*. Lisboa: ESE João de Deus.

Zimmerman, B. J. (1989). A Social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 22-63.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press, 13-39.

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescent's development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992).. Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-76.

Wong, M. (2008). Perceptions of Parental Involvement and Autonomy Support: Their Relations with Self-Regulation. *North American Journal of Psychology*.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA / INSTITUTO SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS**



**Mestrado em Educação
A Criança em Diferentes Contextos Educativos**

QUESTIONÁRIO

Caro(a) Encarregado(a) de Educação

O presente questionário destina-se à recolha de dados para a realização de uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação “A Criança em Diferentes Contextos Educativos”.

O seu principal objectivo consiste em conhecer aspectos ligados à aprendizagem das crianças no 1º ciclo do Ensino Básico.

O questionário **deve ser preenchido pelo adulto que mais frequentemente acompanha ou auxilia a criança nas aprendizagens escolares e/ou no apoio ao estudo.**

É constituído por duas partes: uma 1ª parte de caracterização sócio demográfica e uma 2ª parte de recolha de opinião. Todas as respostas devem ser assinaladas nas folhas de resposta.

Este é um questionário anónimo e confidencial. Não existem respostas certas ou erradas, o importante é a sua sinceridade.

No final verifique por favor se respondeu a todas as questões.

I. Dados Sócio-Demográficos

1. Idade:

<input type="checkbox"/>	Entre 20 e 30 anos
<input type="checkbox"/>	Entre 31 e 40 anos
<input type="checkbox"/>	Entre 41 e 50 anos
<input type="checkbox"/>	Entre 51 e 60 anos
<input type="checkbox"/>	Mais de 60 anos

2. Sexo: M.

F.

3. Profissão: _____

4. Habilitações literárias:

<input type="checkbox"/>	Até ao 4º ano
<input type="checkbox"/>	6º ano
<input type="checkbox"/>	9º ano (Antigo 5º ano)
<input type="checkbox"/>	12º ano (Antigo 7º ano)
<input type="checkbox"/>	Curso superior
<input type="checkbox"/>	Pós graduação (mestrado ou doutoramento)

II. Por favor leia cada uma das questões que se seguem respondendo de acordo com a sua verdadeira opinião.

Este questionário deve ser preenchido pelo adulto que mais frequentemente auxilia a criança nas aprendizagens escolares e/ou no apoio ao estudo.
Assinale com um X a sua resposta nos espaços correspondentes.

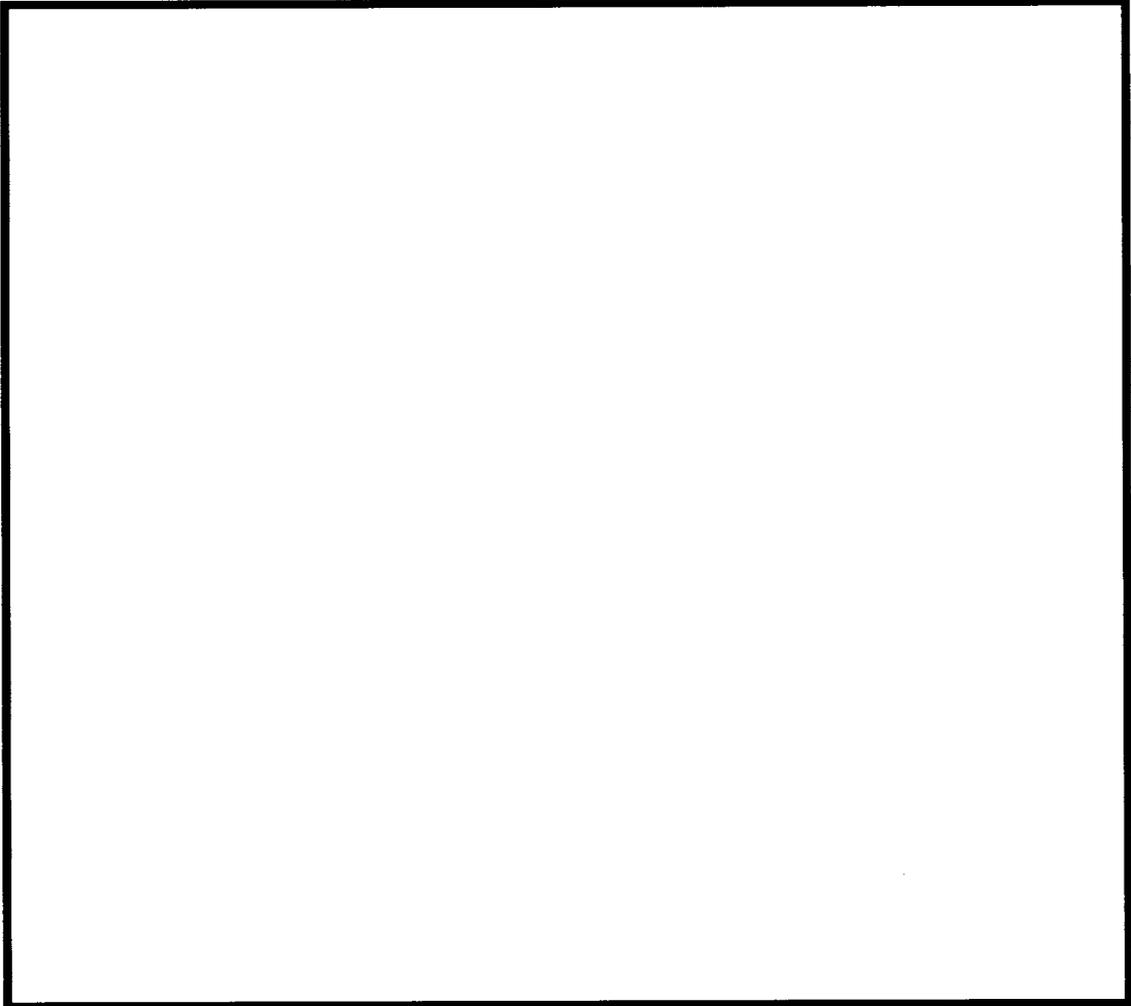
1. Na sua opinião, aprender e estudar são a mesma coisa?

Sim

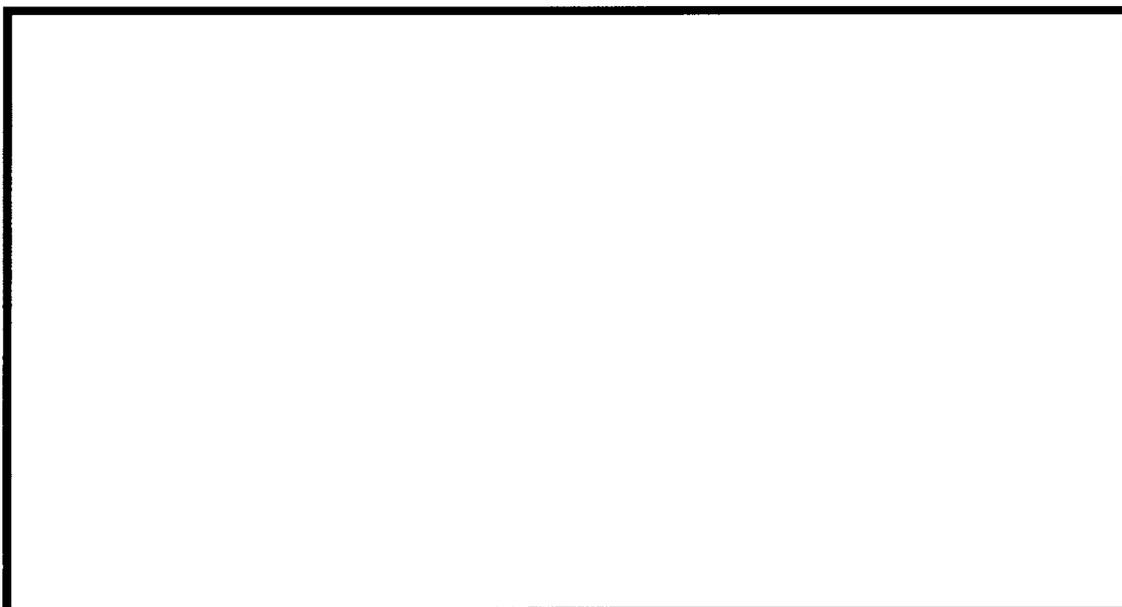
Não

1.1 Se respondeu Sim, explique o que entende por aprender/estudar.

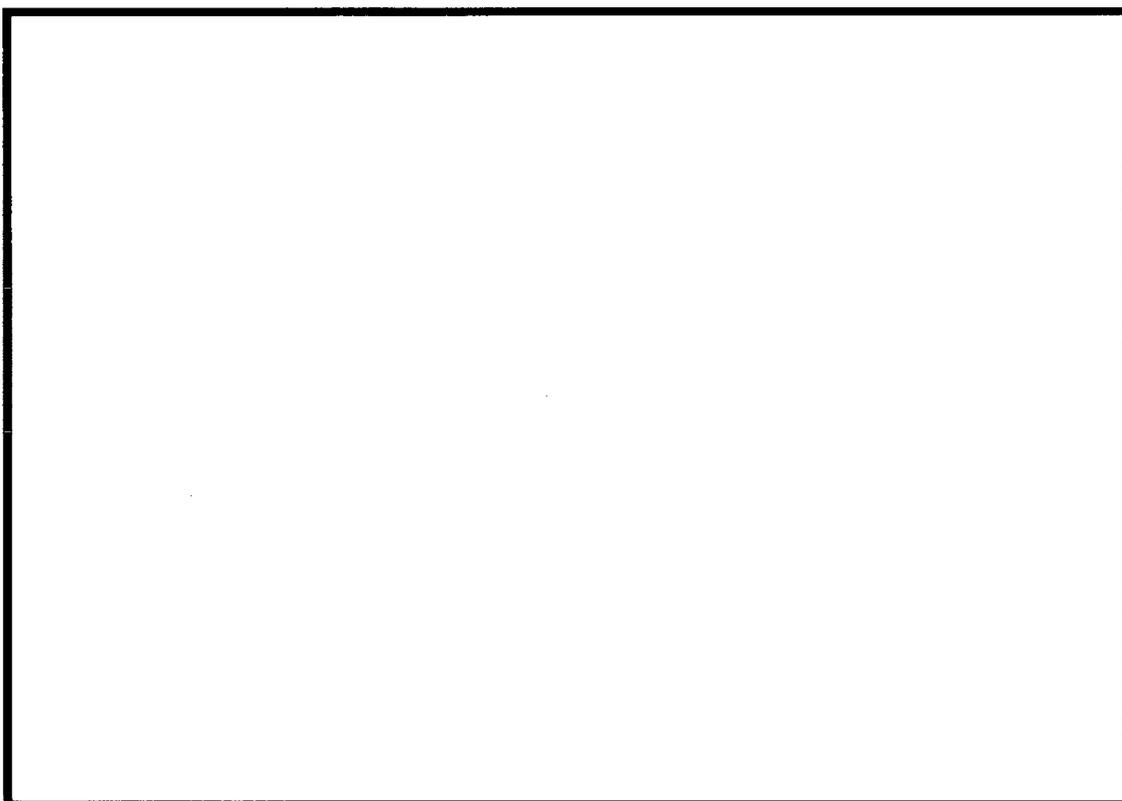
1.2 No caso de ter respondido **Não**, explique qual a diferença entre aprender e estudar.



2. Porque razão é a pessoa que mais auxilia a criança a estudar ?



3. Caracterize o local e as condições em que a criança estuda.



4. Quando é que o seu educando estuda?

5. Quanto tempo é que o seu educando dedica ao estudo diariamente?

6. O que faz e que estratégias utiliza para ajudar a criança a estudar?

7. Durante o apoio que presta ao seu filho para estudar, utiliza com alguma frequência recompensas ou castigos ?

Sim

Não

7.1 Em caso afirmativo indique as situações em que:

O recompensa –

O castiga –

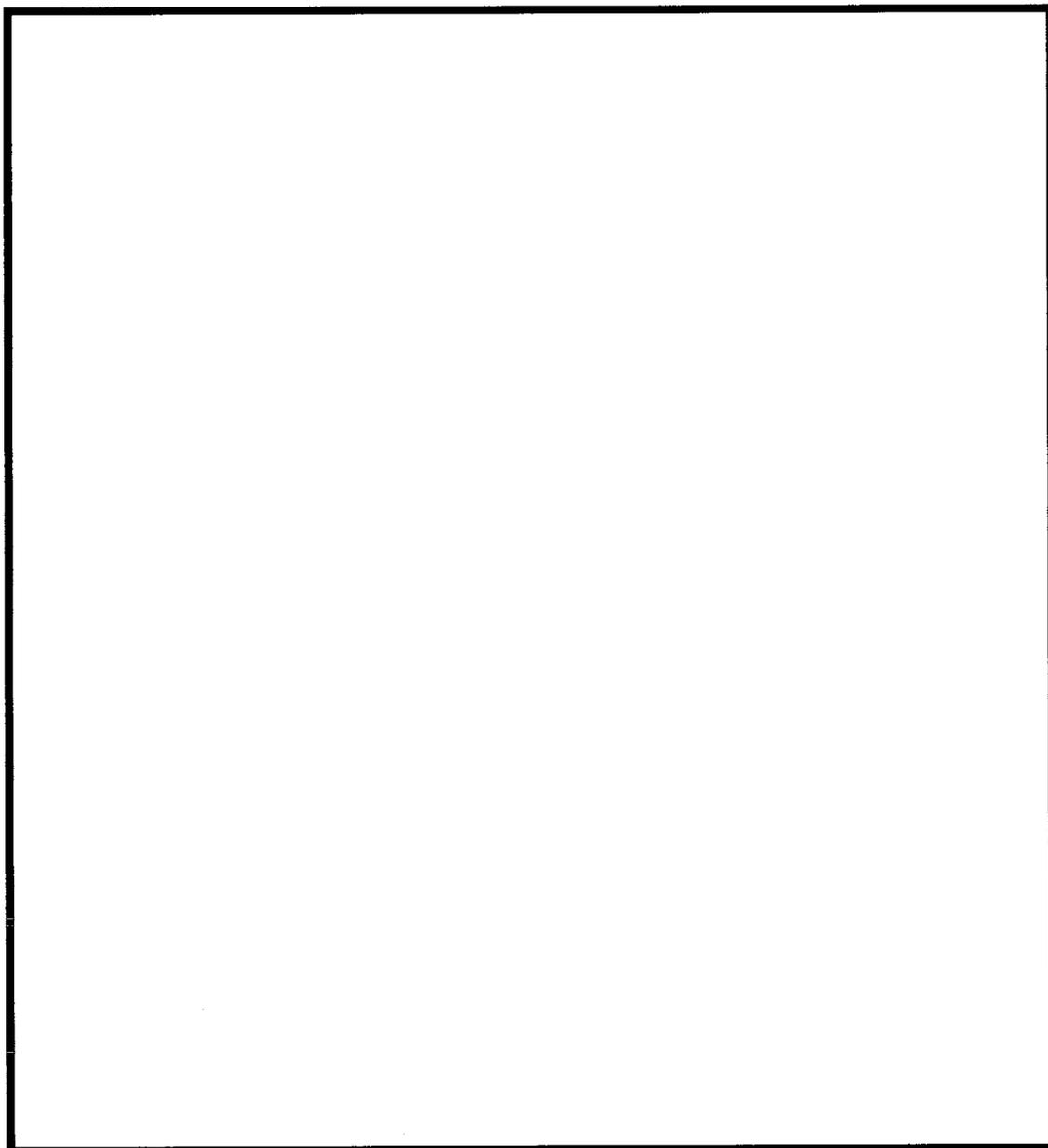
8. Na sua opinião, o apoio que presta à aprendizagem do seu filho:

Tem vantagens para a criança

Não tem vantagens para a criança

8.1 No caso de ter assinalado que tem vantagens, indique:

A) Quais as vantagens do apoio que presta ao seu filho?



B) A que se devem as vantagens que referiu?



8.2 No caso de ter assinalado que não tem vantagens, indique:

A) Porque não tem vantagens o apoio escolar que presta ao seu filho?

B) A que se deve a ausência de vantagens que referiu?

Muito obrigado pela sua colaboração!

