

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Prática de Pedagógica Supervisionada

Inês Alves Pedrosa Louro Moreira

“Como vamos aprender a estudar?”

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico.



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Julho de 2015

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Prática de Pedagógica Supervisionada

“Como vamos aprender a estudar?”

Autora: Inês Alves Pedrosa Louro Moreira

Orientador: Mestre Ana Patrícia Almeida

Julho de 2015

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste relatório de estágio, foi fundamental o apoio de diversas pessoas que contribuíram de alguma forma, para a sua conclusão.

Desta forma, deixo algumas palavras com um profundo e reconhecido agradecimento às pessoas que foram bastante importantes durante este processo.

À professora Ana Patrícia Almeida que apesar de não ser da área da Psicologia, me motivou a enveredar por esta temática, demonstrou sempre o seu apoio e a sua disponibilidade para me ajudar ao longo deste trabalho.

À professora cooperante, por tudo o que me ensinou e transmitiu, permitindo que alcançasse todos os objetivos a que me propus, assegurando sempre a formação e o desenvolvimento da minha prática educativa e dos seus alunos.

Aos alunos da turma do 4.º ano da turma A, que me receberam de braços abertos, e sem o seu envolvimento, este estudo não faria qualquer sentido. Tenho muito que lhes agradecer, pude adquirir mais experiência e perder muitos dos receios que sentia e punha em causa a minha opção profissional.

À minha colega Sandra, pelo seu companheirismo, disponibilidade, dedicação e apoio demonstrado tanto nos momentos bons como nos dificuldade, que passámos juntas e, principalmente, pela sua amizade.

À minha família e amigos. Aos meus pais, que sem o seu constante apoio nada disto seria possível. Aos meus irmãos e amigos, pelo seu apoio demonstrado e por me acompanharem ao longo de todo o processo.

Meu agradecimento especial é dedicado à minha avó, que apesar de já não estar presente entre nós, foi a pessoa que mais acreditou e me incentivou a concluir esta etapa tão importante na minha vida. Bem como nos momentos mais difíceis, em que senti vontade de fraquejar, deu-me toda a força para continuar a lutar e a alcançar esta meta tão desejada por ambas. Serei eternamente grata por tudo o que me ensinou, pois fez de mim a pessoa que sou hoje.

RESUMO

Os hábitos de estudo são reconhecidos por diversos investigadores, como um processo contínuo que apresenta uma evidente correlação entre o desempenho e o sucesso escolar dos alunos. Apesar de ser uma área que tem vindo a ser alvo de uma maior preocupação, ainda são poucas as escolas e professores que no nosso parecer, promovem e desenvolvem realmente estas competências de estudo, inserindo-as nas diferentes áreas curriculares e nas suas rotinas de ensino.

Diversos problemas de aprendizagem são justificados, pela ausência ou uso inadequado de estratégias de estudo e pela não existência de hábitos de trabalho favoráveis à aprendizagem. O presente trabalho emerge da reflexão de uma futura profissional de educação, ao observar a existência de algumas dificuldades em sala de aula, relacionada com fraco ritmo de trabalho, desmotivação e uma consciência muito limitada da utilidade de adotar estratégias de aprendizagem. Desta forma, estruturou-se um trabalho com propósitos pedagógicos e investigativos que tem por objetivo perceber a relevância da inclusão das estratégias nas diferentes áreas curriculares e verificar se o ensino de estratégias de estudo permitem aos alunos assumir um papel mais ativo e adquirir competências de autorregulação na aprendizagem.

Este trabalho é construído durante a Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvido numa turma de 1.º Ciclo do Ensino Básico, do 4.º ano de escolaridade. Adotámos um paradigma interpretativo e desenvolvemos um projeto de investigação-ação. Como participantes temos a turma do 4.º ano de escolaridade e a professora/investigadora. Os instrumentos de recolha de dados foram a observação, entrevista, inquérito por questionário, diário de bordo, conversas informais e recolha documental.

Os resultados evidenciaram a relevância que os hábitos de estudo assumem no desempenho escolar de alunos do 4.º ano do Ensino Básico. Desta forma, recorreremos ao programa de competências de estudo proposto por Carita et al. (1998), a partir do qual desenvolvemos parcialmente o nosso trabalho. Recorreremos também ao desenvolvimento de estratégias que nos pareceram mais adequadas, tendo em conta o contexto e o grupo em questão.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico, hábitos de estudo, autorregulação da aprendizagem, estratégias de aprendizagem, metacognição.

ABSTRACT

Many researchers acknowledged the study habits as an ongoing process that presents a clear correlation between performance and academic success of students. Despite being an area that has been subject to greater concern, in our opinion there are still a few number of schools and teachers that promote and develop these study skills, placing them in different curriculum areas and in their own teaching routines.

Many learning problems are justified by the absence or inappropriate use of study strategies and the lack of work habits conducive to the learning process.

This work emerged after a deep analysis of a future primary teacher when observing the existence of some difficulties in the classroom, related to weak pace of work, demotivation and a very limited awareness of the usefulness of adopting learning strategies.

According to this, we structured the work with educational and investigative purposes which aims to realize the importance of the inclusion of strategies in the different curriculum areas and ensure that the educational study strategies allow students to take a more active role and acquire self-regulation skills in the learning process.

This study was part of a pre-service training practice, developed with a primary group (4th grade students). We assumed an interpretative paradigm and developed an action research project. The participants were students from 4th grade and teacher/researcher. The data collection tools were collected through observation, interview, questionnaire, researcher's diary, informal conversations and documents.

The results showed the importance that the study habits take in school performance of 4th grade students. Thus, we resorted to the study skills program proposed by Carita et al.(1998), from which partially we developed our work. Beyond this, we also resorted to strategies that seemed most appropriate, given the context and the group in question.

Keywords: primary school, study habits, self-regulation of learning, learning strategies, metacognition.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	IX
ÍNDICE GERAL	XI
ÍNDICE GRÁFICOS.....	XIV
ÍNDICE FIGURAS E TABELAS.....	XVI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1.....	3
1.1 OS HÁBITOS DE ESTUDO.....	3
1.1.2 COMPETÊNCIAS DE ESTUDO	5
1.1.3 PROGRAMA DE HÁBITOS DE ESTUDO.....	5
1.1.3.1. Componentes do programa de promoção de hábitos de estudo	7
a) Motivação para o estudo.....	7
b) Planificação do Estudo	7
c) Condições ambientais e psicológicas para o estudo	8
d) Tratamento da informação oral e escrita	9
e) Preparação e realização de testes/exames.....	12
1.2 AUTOREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	13
1.2.1. Trabalho de grupo/ aprendizagem cooperativa	16
1.2.2. Tarefas para casa (TPC)	16
1.3. METACOGNIÇÃO	18
CAPÍTULO 2 PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA	22
2.1. PROBLEMATIZAÇÃO	22
2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO	23
2.3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	23
2.4. PARTICIPANTES	24
2.4.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	24
2.4.1.1. Caracterização da instituição de ensino.....	24
2.4.1.2. Caracterização da turma	25
2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	26

2.5.1. Observação	26
2.5.2. Entrevista.....	27
2.5.3. Inquérito por questionário	28
2.5.4. Diário de Bordo	28
2.5.5. Conversas informais	29
2.5.6. Recolha documental	29
2.6. PROCEDIMENTOS	30
2.6.1. Procedimentos de recolha de dados.....	30
2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados.....	34
2.6.3. Proposta de intervenção.....	34
CAPÍTULO 3 RESULTADOS	36
3.1. TAREFAS/ESTRATÉGIAS	37
3.1.1. Esquematização de um texto informativo “A Peste Negra em Portugal”	37
3.1.2. Resumo do texto narrativo “ <i>O Leão Lucas</i> ”	40
3.1.3. Tarefas para casa (TPC)	42
3.2. QUESTIONÁRIOS	46
3.2.1. Hábitos de estudo	46
3.2.2. Motivação	48
3.2.3. Local de estudo	49
3.2.4. Planificação/Gestão do tempo	51
3.2.5. Esquemas/ Resumos	52
3.2.6. Folheto informativo	53
3.2.7. Conceções dos alunos.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS.....	68
ANEXO 1 – PRIMEIRO GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE.....	69
ANEXO 2 – SEGUNDO GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE.....	73
ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS	76
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO AUTOAVALIAÇÃO AOS ALUNOS	82

ANEXO 5 – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO AOS PAIS	86
ANEXO 6 – SEGUNDO QUESTIONÁRIO AOS PAIS	90
ANEXO 7 – FOLHETO INFORMATIVO “COMO CRIAR HÁBITOS DE ESTUDO”	95
ANEXO 8 – PASSOS FUNDAMENTAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM RESUMO	97
ANEXO 9 –EXEMPLO DE UM RESUMO DO TEXTO NARRATIVO “O LEÃO LUCAS .	100
ANEXO 10 –GRELHA AUTOCORRETIVA PARA O RESUMO	102
ANEXO 11 - FICHA DE RESUMO.....	104
ANEXO 12 – FOLHA DE PONTUAÇÕES	106
ANEXO 13 – PLANIFICAÇÃO PARA UMA SESSÃO DE ESTUDO	108
ANEXO 14 – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE.....	110
ANEXO 15 – TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE.....	117

ÍNDICE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resposta à Q.13 do questionário de autoavaliação dos alunos	40
Gráfico 2: Resposta à Q. 11a) do questionário de autoavaliação dos alunos	42
Gráfico 3: Resposta à Q.11b) do questionário de autoavaliação dos alunos	42
Gráfico 4: Resposta à Q. 5 do questionário de autoavaliação dos alunos	44
Gráfico 5: Resposta à Q.7 do questionário de autoavaliação dos alunos	45
Gráfico 6: Resposta à Q. 24 do questionário aos alunos (1.ºfase)	46
Gráfico 7: Resposta à Q. 24 do questionário aos alunos (2.ºfase).....	46
Gráfico 8: Resposta à Q. 10 do questionário de autoavaliação dos alunos	46
Gráfico 9: Resposta à Q. 3 do questionário aos alunos (2.ºfase).....	47
Gráfico 10: Resposta à Q.4 do questionário aos alunos (1.ºfase).....	48
Gráfico 11: Resposta à Q. 4 do questionário aos alunos (2.ºfase).....	48
Gráfico 12: Resposta à Q. 10 do questionário aos pais (1.ºfase)	49
Gráfico 13: Resposta à Q. 9 ao questionário de autoavaliação dos alunos.....	50
Gráfico 14: Resposta à Q.13 do questionário aos alunos (1.ºfase).....	51
Gráfico 15: Resposta à Q.13 do questionário aos alunos (2.ºfase).....	51
Gráfico 16: Resposta à Q. 27 do questionário aos alunos (1.ºfase).....	52
Gráfico 17: Resposta à Q. 27 do questionário aos alunos (2.ºfase).....	52
Gráfico 18: Resposta à Q. 14 do questionário aos pais (1.ºfase).....	52
Gráfico 19: Resposta à Q. 29 do questionário aos alunos (1.ºfase).....	53
Gráfico 20: Resposta à Q. 29 do questionário aos alunos (2.ºfase).....	53

Gráfico 21: Resposta à Q. 4 do questionário aos pais (1.º fase)	54
Gráfico 22: Resposta à Q.5 do questionário aos pais (2.º fase).....	54
Gráfico 23: Resposta à Q. 1 do questionário aos alunos (1.º fase).....	55
Gráfico 24: Resposta à Q. 1 do questionário aos alunos (2.º fase).....	55

ÍNDICE FIGURAS E TABELAS

TABELAS

Tabelas 1: Resposta à Q.5 do questionário de autoavaliação dos alunos.....	44
Tabela 2: Resposta à Q.7 do questionário de autoavaliação dos alunos.....	45
Tabela 3: Resposta à Q.10 do questionário autoavaliação dos alunos	47
Tabela 4: Resposta à Q.3 do questionário aos pais (2.ºfase)	48
Tabela 5: Resposta à Q.11 do questionário aos pais (1.ºfase)	50
Tabela 6: Resposta à Q.9 do questionário autoavaliação dos alunos	51

FIGURAS

Figura 1: Lista de auto verificação para antes da leitura.....	38
Figura 2: Lista de auto verificação para depois da leitura.....	38
Figura 3: Esquema do texto informativo “A Peste Negra em Portugal”	39

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como finalidade apresentar a prática pedagógica desenvolvida que possibilitou uma investigação sobre a promoção de hábitos de estudo, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, num 4.º ano de escolaridade, que se inseriu no âmbito da prática pedagógica supervisionada.

De acordo com Lopes da Silva e Sá (1997), diversos problemas de aprendizagem são justificados, pela ausência ou uso inadequado de estratégias de estudo e pela não existência de hábitos de trabalho favoráveis à aprendizagem. Para além disso, muitas crianças e jovens, com fraco rendimento escolar, demonstram uma atitude negativa face ao estudo, uma forte desmotivação escolar, um tempo de estudo escasso e uma consciência muito limitada da utilidade de adotar estratégias de aprendizagem.

A promoção de hábitos de estudo, possibilita desta forma melhorias na aprendizagem e no rendimento escolar do aluno, através do desenvolvimento de capacidades e competências de estudo.

Assim, o problema que deu origem a esta investigação é a realidade atual de muitas escolas por desvalorizarem o ensino e a inclusão de competências de estudo que possibilitam melhorias na aprendizagem e no rendimento escolar do aluno e o contexto do estágio em que estivemos inseridas.

Evidenciando o objeto de estudo desta investigação e tendo em conta a inserção profissional da investigadora, o trabalho centra-se numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A partir do problema mencionado, emergiram as seguintes questões de investigação:

1 – Qual a importância dos hábitos de estudo no desempenho escolar dos alunos do 4.º ano do Ensino Básico?

2- O ensino de estratégias de estudo permite aos alunos assumir um papel mais ativo e adquirir competências de autorregulação na aprendizagem?

3 – Qual a relevância da inclusão da aprendizagem das estratégias nas diferentes áreas curriculares?

Relativamente à sua estrutura, este relatório encontra-se distribuído em introdução, três capítulos, considerações finais, referências bibliográficas e anexos. Na Introdução, apresentamos o tema escolhido, o problema que deu origem a esta investigação, as questões de investigação e a estrutura deste trabalho. No Capítulo 1, Quadro de Referência Teórico, são apresentados os elementos teóricos que sustentam esta investigação. Este é composto por três subcapítulos, Os hábitos de estudo, A autorregulação da aprendizagem e a Metacognição. No Capítulo 2, Problematização e Metodologia, encontra-se a problemática e as questões de investigação deste estudo, assim como a fundamentação das nossas opções metodológicas, em termos de paradigma, *design* de investigação, participantes, instrumentos de recolha de dados e procedimentos. No Capítulo 3, encontram-se os Resultados, em que apresentamos e discutimos os resultados, tendo em conta o quadro de referência teórico que elaborámos. Nas Considerações Finais, encontra-se uma reflexão sobre os resultados apresentados anteriormente, pretendendo dar respostas às questões de investigação. Por último, apresentam-se as referências bibliográficas e nos anexos incluímos os documentos que nos parecem relevantes para a compreensão do trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO 1 QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

Este capítulo está organizado em três secções: os hábitos de estudo, a autorregulação da aprendizagem e metacognição. Optou-se por estes três temas, devido à sua relevância para o desenvolvimento do estudo e dar respostas às questões do mesmo. Apesar de estes temas estarem organizados separadamente, estão intimamente relacionados entre si.

Com base nos elementos teóricos recolhidos, pretendemos sustentar e concretizar o estudo que desenvolvemos.

1.1 OS HÁBITOS DE ESTUDO

De acordo com Hadwin e Winne (1996, cit. in Gomes & Torres, 2005) “(...) os hábitos de estudo têm sido objeto de interesse crescente por parte dos investigadores, devido em grande parte à sua evidente correlação com o desempenho e o sucesso escolar”. (p. 254).

Gibbs (1986) define o termo hábitos de estudo como “(...) um processo contínuo, associado ao desenvolvimento do estudante, no qual, o mesmo, pode tornar-se consciente de como aprende e das dificuldades que tem”. (p. 88)

Segundo outros autores, os hábitos de estudo podem ser definidos como uma

“(...) estratégia de diversificação de apoio aos alunos, a qual visa a aquisição e ou desenvolvimento de um conjunto de competências básicas de estudo e que são susceptíveis de otimizar o rendimento escolar” (Carita, Silva, Monteiro & Dinis, 1997, p. 16).

O conceito de hábitos de estudo, é também referido por outros autores como: as competências de estudo, as estratégias de estudo ou métodos de estudo.

Vasconcelos (2003) refere que o conceito método de estudo, é um conjunto de técnicas/estratégias que se recorre para conseguir estudar e melhorar o aproveitamento escolar e a realização de fichas de avaliação. Deste modo, os métodos de estudo contêm estratégias facilitadoras de trabalho intelectual, que se forem utilizadas frequentemente, tornar-se-ão hábitos de trabalho.

Nos anos 70 e 80 surgiram estudos sobre esta temática, com diferentes orientações metodológicas. Uns comparavam os “bons” e “maus” alunos, na realização de

determinadas tarefas escolares, com o intuito de diferenciar os processos e os meios que uns e outros adotam na realização das suas aprendizagens escolares; outros autores com o mesmo objetivo, pretendiam comparar os alunos mais “novos” com os mais “velhos” na realização de tarefas equivalentes (citado por Lopes da Silva e Sá, 1997).

Os resultados destes dois estudos proporcionaram, em termos gerais o conhecimento de algumas variáveis mediadoras cognitivas (por ex.: estratégias de aprendizagem) e afetivas (por ex.: orientações motivacionais) que têm um papel relevante no desempenho escolar (idem).

Outros autores elaboravam e realizavam programas de intervenção para o desenvolvimento de métodos de estudo em crianças com insucesso escolar. Este estudo tinha como objetivo ensaiar procedimentos alternativos que pretendiam remediar as dificuldades escolares através do ensino de determinados comportamentos e estratégias. Só mais recentemente, é que passaram a ser visados como prevenção daquelas dificuldades através do desenvolvimento de idênticas competências que melhorem o desempenho escolar dos estudantes (ibidem).

Estudos efetuados ao longo das últimas décadas tiveram a capacidade de demonstrar que há realmente processos e estratégias que facilitam a aprendizagem e o estudo e que estes são suscetíveis de ser ensinados. Comprovaram também o papel positivo de ensinar aos alunos uma melhor forma de aprender a aprender, ou seja, permitindo aos alunos exercer um papel mais ativo e autónomo na sua própria aprendizagem.

Costa e Boruchovitch (2004) defendem que os alunos, ao terem a possibilidade de aprender e utilizar estratégias de estudo desde o início do seu percurso escolar, conseguem complexificar e flexibilizar as diferentes estratégias de aprendizagem que possuem, o que irá influenciar positivamente o seu desempenho escolar.

Um estudo realizado por Lopes da Silva e Sá (1997) demonstrou que os alunos que apresentavam um baixo rendimento escolar, utilizavam o mesmo método de estudo para todas as disciplinas: a leitura da matéria nas vésperas das avaliações, o não esclarecimento de dúvidas sobre as matérias que não foram bem compreendidas, o não planeamento do tempo de estudo, a incapacidade para autoavaliar a compreensão das matérias estudadas, e as dificuldades em realizar inferências, relacionar a informação e memorizar as matérias estudadas, o que justifica o baixo rendimento desses alunos.

Segundo Ribeiro (2002) diversos estudos têm demonstrado que se ensinarmos aos alunos como estudar, os resultados acadêmicos têm tendência a aumentar, podendo esta técnica funcionar tanto como meio de intervenção como de prevenção.

1.1.2 Competências de estudo

Segundo Almeida (2002) podem ser desenvolvidas diferentes competências de estudo, com o objetivo de capacitar os alunos para os estudos, tais como:

1) Comportamentos habituais de procura de informação com o objetivo de complementar a matéria abordada numa determinada disciplina (e.g. outras pesquisas bibliográficas para além do manual escolar);

2) Organização da informação (e.g. realização de esquemas sobre a matéria aprendida, ideias-chave);

3) Retenção de registos (e.g. visualização repetida dos apontamentos das aulas);

4) Estruturação do ambiente de trabalho (e.g. organização do local e do horário de estudo);

5) Hábitos de revisão da informação e de sistematização das matérias, para uma melhor preparação da informação dada na aula para o teste (e.g. realização de resumos, esquemas da matéria).

O desenvolvimento destas competências tem como objetivo, dar ao aluno um leque de procedimentos que poderá implementar, de acordo com as características e exigências de cada tarefa. Promovendo assim, que o aluno adquira comportamentos autorregulados.

1.1.3 Programa de hábitos de estudo

Um programa de promoção de hábitos de estudo, integra um conjunto de componentes que identificam condições e competências gerais de estudo, tais como: a motivação para o estudo, a planificação do estudo, as condições ambientais e psicológicas para o estudo, o tratamento da informação oral e escrita, a realização das tarefas escolares e as atitudes face ao estudo. Cada componente, está organizado num conjunto de unidades, correspondendo a cada uma delas, em regra, à abordagem de uma competência mais específica do estudo. As unidades por sua vez, estabelecem um

conjunto de atividades que sequencialmente se organizam em torno de um momento de exploração e desenvolvimento, integração e avaliação do mesmo.

Será vantajoso assim que, cada unidade seja trabalhada em diferentes disciplinas curriculares, a fim de se promover a generalização das competências implicadas em cada uma daquelas.

Quanto ao desenvolvimento concreto de cada componente, parece recomendável que se respeite uma estrutura de atividades previamente prevista, contudo se possa admitir, que especialmente num caso em que um programa é desenvolvido em sala de aula, as atividades possam ser trabalhadas de formas diferentes, ou individualizada. Competindo assim à equipa educativa, ponderar e decidir sobre esta questão.

É relevante referir que o professor tem um papel fundamental, ao promover um processo de reflexão e reconhecimento das situações por parte dos alunos, de estímulo e apoio à sua descoberta e/ou construção de respostas, no incentivo ao treino, na colaboração numa avaliação formativa dos resultados alcançados (Carita et al, 1997).

Cabe ao orientador do programa (psicólogos, professores ou educadores) conduzir os alunos a tomar consciência e a avaliar as estratégias que cada um utiliza através do diálogo e da interação social estabelecida no grupo. Devendo ter assim, uma atitude incentivadora e não diretiva, procurando estimular cada participante a dar o máximo de si próprio face a cada tarefa que lhe é proposta.

Lopes da Silva e Sá (1997) citam que,

“As discussões em grupo constituem um meio privilegiado para se conhecer as opiniões dos estudantes sobre como estão a processar a informação e para os levar a partilhar conhecimentos e pontos de vista e para dar a conhecer as suas preocupações e dificuldades”. (p.44)

O orientador deve assim, incentivar a discussão e a reflexão em grupo através da explicação dos objetivos das estratégias, da análise da utilidade e eficácia da sua utilização da tomada de consciência dos próprios procedimentos cognitivos envolvidos. É necessária a discussão e avaliação, não apenas dos resultados final, mas também dos procedimentos que permitem alcançar.

O essencial é criar um clima de confiança e abertura, em que os alunos possam explorar e partilhar livremente as suas ideias e experiências sobre situações de aprendizagem e estudo.

Não podemos deixar de salientar a importância que o envolvimento das famílias tem em todo o processo, sobretudo no que se refere à questão do ambiente de estudo ou

do planeamento do mesmo. O apoio prestado em casa constitui um fator altamente potenciador da intervenção educativa realizada na escola (Carita et al., 1997).

1.1.3.1. Componentes do programa de promoção de hábitos de estudo

a) Motivação para o estudo

Os estados afetivos e motivacionais têm sido reconhecidos como importantes fatores que afetam o sucesso e insucesso escolar, acontece principalmente em alunos que, embora possuam capacidades intelectuais médias ou acima da média, apresentam baixo rendimento escolar. A questão da motivação dos alunos é uma preocupação constante, comum a todos aqueles que vivenciam no seu quotidiano, o processo de ensino-aprendizagem. É evidente que um aluno motivado, consegue uma maior concentração e persistência na realização das tarefas escolares e para além disso, obtém uma maior satisfação quando no final atinge os objetivos determinados.

Segundo Lemos (2005), a motivação proporciona aos alunos melhores aprendizagens, desempenhos e ainda promove autoconfiança e uma maior satisfação no trabalho, e por esta razão deve ser valorizada no contexto escolar.

Os professores têm um papel relevante, pois podem estimular a motivação dos seus alunos, proporcionando ambientes educativos ricos em experiências diferentes, equilibradamente desafiantes das suas capacidades, potenciadores de experiências bem-sucedidas, permitindo ao jovem uma participação ativa. O seu apoio pode inclusive ajudar os mesmos na construção de uma autoimagem positiva, proporcionando-lhes feedback construtivo, encorajando-os na descoberta das suas próprias soluções, e proporcionando um sentimento de competência e eficácia (Carita et al., 1997).

b) Planificação do Estudo

Mendez (1999, cit. in Ramalho, 2001) refere que,

“(...) planificar o estudo não consiste somente em estabelecer um horário, aprender a planificar é aprender a estabelecer um horário regular dedicado exclusivamente a atividades concretas e bem programadas, que respondam a objetivos precisos”. (p. 49)

Para que haja um bom rendimento escolar, é fundamental que o aluno interiorize a necessidade de gerir o seu tempo, planificando-o de acordo com as atividades que desenvolve ao longo do dia, quer elas sejam de lazer, ou relacionadas com a escola.

Os estudos têm revelado que a planificação e a gestão do tempo desempenham um papel fundamental na ação autorregulada. Pois os alunos que apresentam melhores resultados escolares, organizam o tempo tendo em conta as características, dificuldades e relevância das tarefas, investindo horas suficientes para a realização das mesmas e excluem elementos de possível distração (Lopes da Silva e Sá, 1997, Silva et al., 2004 cit. in Freire, 2009).

A elaboração de horários, acompanhada da planificação das atividades de estudo (aulas, trabalhos, estudo privado), assumem-se como ferramentas poderosas para o desenvolvimento de competências autorregulatórias, uma vez que evitam (1) o estudo intensivo nas vésperas dos momentos de avaliação; (2) as dificuldades de concentração e memorização, devidas à falta de tempo para organizar a informação estudada; (3) sentimentos de ansiedade e insegurança (Lopes da Silva e Sá, 1993 cit. in Figueiredo, 2008).

Devem ser tidas em conta questões como: (i) o ritmo pessoal de trabalho; (ii) as dificuldades de cada disciplina; (iii) as horas apropriadas para o estudo e os tempos dedicadas ao lazer. Para além disto alguns princípios como: (i) fazer um plano semanal e um plano diário, (ii) não gastar o tempo todo de estudo numa só disciplina, certificando que todas sejam contempladas no plano, bem como as tarefas dentro de cada disciplina (trabalhos de casa, pesquisa, etc.), (iii) ter em atenção que determinadas disciplinas necessitam de mais tempo, devendo se começar pelas que apresentam um grau de dificuldade média, seguindo-se as de maior dificuldade e finalizando com as mais fáceis, (iv) considerar alguns minutos de intervalo entre o estudo de duas disciplinas, para descansar, (v) aumentar o tempo de estudo de forma progressiva, (vi) criar o hábito de utilizar uma agenda, que será de grande utilidade para ir registando a data das avaliações, (vii) esforçar-se por cumprir o plano e (viii) sempre que necessário, pedir ajuda aos professores e aos colegas (Carita et al., 1998 cit. in Figueiredo, 2008).

c) Condições ambientais e psicológicas para o estudo

Apesar de não existir uma regra universal quanto à melhor forma de organizar o local de trabalho, contudo, existe unanimidade relativamente à necessidade de um (i)

espaço tranquilo, sem ruídos nem interrupções, de forma a promover concentração nas tarefas, (ii) ter iluminação adequada, (iii) temperatura agradável, (iv) ventilação, (v) mobiliário adequado e (vi) deverá em regra ser o mesmo, dado que a mudança de locais de trabalho implica novos estímulos geradores de distração e conseqüentemente novas adaptações.

Segundo Carita et al., (1997) cita que,

“(...) muitos alunos que dispensam pouco cuidado, ou mesmo nenhum, à organização das condições de trabalho, provavelmente porque muitos deles ignorarão a influência que estas exercem sobre a forma como realizam as suas tarefas escolares e os resultados alcançados”. (p. 59).

Reforçando esta ideia Lopes da Silva e Sá (1997) referem que “são muitos os casos em que os alunos estudam em cima da cama, na sala comum, na cozinha enquanto os pais preparam o jantar”. (p. 55)

Os alunos deveriam consciencializar-se de que as suas condições de trabalho influenciam a sua capacidade de concentração e de organização do trabalho e, conseqüentemente o seu rendimento escolar.

Para além das condições físicas as condições psicológicas também podem condicionar o rendimento escolar do estudante. Fatores que poderão afetar negativamente o rendimento escolar do aluno são: a frustração, o desinteresse, o desânimo, a preocupação com problemas pessoais. Em contrapartida, um bom nível de autoestima, espírito entusiasta e curioso, atitude sociável, espírito de grupo e entreadajuda, podem ajudar positivamente o aluno a alcançar o sucesso escolar (Carita et al, 1997).

d) Tratamento da informação oral e escrita

Atualmente no nosso sistema de ensino, a maior parte da informação chega por meio da escrita, sendo muito frequente os alunos depararem-se com situações que acham que a leitura é pouco atraente e difícil, argumentando que os textos escritos são incompreensíveis.

Segundo Carita et al, (1997), o que acontece muitas vezes é que os alunos confundem o saber ler com «seguir com os olhos» ou com a reprodução em som dos caracteres impressos, sem considerar a necessidade de compreender o que é lido.

Quando os alunos abordam pela primeira vez um texto, seja qual for a sua natureza, será vantajoso que possua um conjunto de estratégias organizadoras que lhe permitam

tratar a informação escrita, de forma a compreender e assimilar o seu conteúdo. Estas estratégias organizadoras representam-se em atividades como: orientar, questionar, analisar, sublinhar, parafrasear e resumir (Carita et al, 1997).

Entende-se por orientar, como a primeira abordagem que o aluno faz ao texto, quer seja para se motivar para a leitura do mesmo, quer seja para se inteirar sobre o assunto de que trata o texto. (Carita et al, 1997).

O questionar consiste no questionamento que o próprio aluno vai fazendo sobre os aspetos mais relevantes do texto, formulando e testando hipóteses, o que para além de ajudá-lo a estabelecer objetivos e a organizar a informação, vai-lhe permitir a autoavaliação do seu processo de assimilação e compreensão do texto. (Carita et al, 1997).

Somente depois destas duas estratégias, é fundamental uma análise aprofundada do conteúdo. É através desta, que é possível conhecer o texto e o assunto em profundidade. O professor tem como função de ajudar o aluno a encontrar as ideias principais e secundárias, captar pormenores relevantes e a ter uma opinião crítica e reflexiva, sobre a informação que vai selecionando no texto.

A estratégia de sublinhar, pode ter vários sinónimos como “destacar”, “colocar em relevo”, “salientar” entre outros, contudo esta estratégia não se baseia em fazer tracinhos de cores por debaixo de algumas palavras ou frases de um texto de forma descontextualizada. Mas sim, reforçar a atenção do leitor, salientar “visualmente” o que um texto tem de importante e acessório, facilitando posteriormente a revisão do texto (Rosário, Trigo & Guimarães, 2003 cit in. Da Silva Carvalho, 2012).

Uma dica que pode ajudar os alunos a compreender o essencial é colocar questões como – “o quê?”, “quem?”, “quando?”, “onde?” e “porquê” (Carrilho, 2012).

“Esta é uma atividade que não só contribui para uma melhor compreensão e retenção da informação escrita, como também potencia a eficácia da aprendizagem, ao ajudar a fixar e relacionar os novos conteúdos com os preexistentes e ao facilitar a sua recordação, quando necessário.” (Carita et al, 1997, p. 65)

De acordo com Carrilho (2012) cada aluno deverá seguir o método que lhe parecer mais adequado.

A estratégia do parafrasear consiste em que os alunos consigam recontar o que leram pelas próprias palavras. Desta forma, consegue-se perceber se o aluno conseguiu reter e compreender melhor a informação lida.

Segundo Lopes da Silva e Sá (1997) “o parafrasear tem a vantagem de facilitar a retenção e a recordação do significado apreendido e constitui um passo fundamental para a elaboração de resumos”. (p. 62)

Resumir o que se lê constitui uma tarefa bastante complexa que exige do aluno uma maior atenção, motivação e capacidade de selecionar informação relevante sobre um determinado assunto. Para que um resumo seja útil, o aluno tem não só de compreender o texto que leu, mas também deve ser capaz de identificar as ideias principais e acessórias, hierarquizar a informação obtida e ser capaz de a rescrever pelas suas próprias palavras o essencial de um texto de uma forma clara e sucinta.

Segundo Simão (2002) mesmo depois de os alunos do 4.º ano aprenderem a resumir textos narrativos, continuam a apresentar dificuldades em selecionar e distinguir as ideias principais das acessórias, mantendo-se fiéis ao texto-base e elaborando os seus resumos muito idênticos ao original.

De acordo com Carrilho (2012) um resumo deve apresentar cinco características essenciais: (i) brevidade, contendo somente as ideias principais; (ii) clareza, ideias isentas de ambiguidade; (iii) rigor, devendo respeitar sempre a ideia do autor; (iv) coerência, pois reproduz uma sequência lógica do texto; (v) linguagem pessoal, é redigido por palavras próprias.

Em suma, os alunos deverão consciencializar-se de que ler é uma necessidade e de que a sua capacidade leitora pode ser aperfeiçoada, através da aquisição de algumas competências específicas.

O tratamento da informação oral é fundamental para que os alunos tomem um primeiro contato com a matéria, funcionando como um organizador cognitivo, sendo este essencial para a organização posterior do seu estudo. Um adequado tratamento da informação oral, é determinante para se assegurar a rentabilidade do estudo e para uma melhor compreensão da matéria dada.

Tirar apontamentos é considerada uma estratégia particularmente útil, na apropriação do que se escuta, a qual envolve as tarefas intelectuais de selecionar e resumir a informação. Segundo Gonçalves (2009) ao tirar apontamentos, o aluno está a esforçar-se mais para tentar compreender o que está a ser explicado na sala de aula ou escrito no quadro, vários estudos, citam que os alunos que mais e melhores apontamentos tiram das aulas, conseguem melhores resultados escolares. Como Carita et al., (1997) referem, é fundamental que o professor incentive os seus alunos para a

escuta ativa e para a tomada de apontamentos e que ele próprio organize a informação que transmite de modo a ajudá-los nesta tarefa, nem sempre fácil.

e) Preparação e realização de testes/exames

É importante que os alunos encarem os testes/exames como parte do seu processo formativo. Os testes/exames não constituem somente uma maneira formal de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos. Para além de permitirem a própria regulação do processo de ensino do professor, eles deverão constituir aos alunos um instrumento fundamental de autoavaliação, permitindo-lhe fazer um ponto de situação sobre as suas aquisições e lacunas. (Carita et al, 1997).

Sendo assim, parece-nos importante que o professor dê importância e trabalhe estas questões, relativamente às atitudes dos seus alunos antes, durante e depois da realização do teste/exame. Carrilho (2012) refere que “a postura do aluno antes, durante, e depois de um teste garante, ou não, o seu sucesso”.

Esta preparação se for feita atempadamente, evitará o stress e ansiedade causados pela falta de tempo e de confiança em si próprio e nos seus conhecimentos, quer por dificuldades em operacionalizar o que se espera da realização das tarefas propostas. Tendo conhecimento que frequentemente, os resultados obtidos pelos alunos, são prejudicados por fatores que podem ser contornados, como é o caso de uma leitura apressada das questões ou uma má gestão do tempo, é fulcral que o professor alerte os seus alunos para alguns destes fatores e lhes ensine estratégias adequadas. Para além disso, deve-se levar os alunos a tomarem consciência dos benefícios que podem retirar posteriormente da correção dos seus testes/exames. É importante que estes saibam refletir sobre os erros que possam ter cometido, de forma a não os repetirem no futuro. Este deve constituir o objetivo principal da estratégia de preparação dos testes/exames (Estanqueiro, 1992).

1.2 AUTOREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação da aprendizagem, é um conceito que embebido na tradição construtivista, que visa que a criança assuma responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Rosário (2004) define como,

“um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar”. (p. 37)

De acordo com Zimmerman (1989), a autorregulação pode ser entendida como o grau de participação dos alunos de forma ativa na sua aprendizagem, tendo em conta a vertente metacognitiva, motivacional e comportamental. Relativamente ao aspeto metacognitivo, salienta-se a planificação, definição de objetivos, organização, automonitorização e autoavaliação durante a aprendizagem, segundo uma atitude consciente, assente e decisiva (Corno, 1989). No âmbito motivacional, a autoeficácia, autoatribuições e o interesse intrínseco pelas tarefas escolares, fomentador da iniciativa pessoal, esforço e a persistência ao longo do processo de aprendizagem. (Zimmerman, 1990). E por último, os aspetos comportamentais, identificar-se-iam estratégias de seleção, estruturação e criação de ambientes propícios à aprendizagem (cit. in Sousa, 2006).

Segundo Zimmerman (2001),

“as teorias relacionadas com a aprendizagem autorregulada defendem, que os alunos podem (i) melhorar as suas capacidades de aprender, através do uso seletivo de estratégias motivacionais e metacognitivas, (ii) selecionar proactivamente, estruturar e até criar ambientes de aprendizagem adequados e (iii) assumir um papel significativo na escolha da forma e quantidade de instrução de que necessitam” (cit. in Figueiredo, 2008).

As perspetivas cognitivista e vygotskiana acreditam que a capacidade de autorregulação da maioria das crianças, se desenvolve ao longo do ensino básico Zimmerman (2001), o que não quer dizer que este não seja um processo a longo prazo (De Corte, Verschaffel e Eynde, 2000, cit. in Figueiredo, 2008). Neste ciclo, a preocupação não deve ser a obtenção de mudanças imediatas, mas antes o preparar de um terreno que estará otimizado quando for necessário desenvolver determinadas aprendizagens.

A escola é vista como promotora da educação, devendo desta forma, proporcionar aos alunos uma aprendizagem que não se foque só no presente, mas sim no aprender ao longo da vida. Devendo-se nesta aprendizagem ao longo da vida, desenvolver nos alunos a capacidade de gerirem as suas aprendizagens, adotando uma autonomia, proporcional às exigências do seu desenvolvimento, vida académica e social (Veiga Simão, et al., 2007).

Reforçando esta ideia Simão (2002) refere, “exige-se uma nova forma de entender a escola que se traduza na necessidade de desenhar novos currículos que sirvam não só para aprender, mas também para continuar a aprender” (cit. in Freire, 2009)

O ambiente de aprendizagem deve ser gratificante, exigente e responsabilizador, promovendo o valor instrutivo do erro e auxiliar para que os alunos assumam o controlo do seu processo de aprendizagem monitorizando os seus comportamentos tendo em conta os seus objetivos. Um feedback que permita ao aluno, assumir o controlo do seu trabalho e monitorizar os seus comportamentos, encorajando-o a rever o seu trabalho até alcançar os objetivos pretendidos. Para além disto, o ambiente de aprendizagem deve também proporcionar oportunidades de aprender, planeando e organizando as condições que estimulem a autonomia dos alunos.

Zimmerman (1989) refere que, para aumentar o desempenho académico, é fundamental potencializar e atualizar a capacidade do aluno para aprender, a partir da coordenação das aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais por serem cruciais no processo de aprendizagem, a par do conhecimento dos conteúdos (cit. in Sousa, 2006).

A literatura da autorregulação da aprendizagem defende que, cada aluno deveria aprender um conjunto de estratégias de aprendizagem que lhe permitisse assumir a responsabilidade e o controlo pelo seu próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Boruchovitch (1999), os resultados de várias pesquisas demonstram que desenvolver estratégias de aprendizagem tem sido uma técnica de modo geral bem-sucedida, pois possibilita melhorias na sua utilização, e no rendimento escolar do aluno (cit. in Da Silva Carvalho, 2012).

Para Mendez (1999), as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como um instrumento vantajoso para os estudantes que as utilizam, com o intuito de apoiá-los a melhorar os seus resultados escolares, aprendendo em simultâneo a estabelecer metas/objetivos, a planificar as suas atividades e a distribuir melhor o seu tempo (cit. in Ribeiro & Alves, 2011).

As estratégias de aprendizagem são entendidas como capacidades e habilidades que são utilizadas conscientemente pelos alunos com o objetivo de melhorar a aprendizagem, tendo em conta a situação de ensino-aprendizagem.

Nomeadamente, quando lemos um texto, e sublinhamos as partes que consideramos mais importantes, estamos a recorrer a uma estratégia de aprendizagem, que nos permite manter a atenção durante a leitura e a recuperar as ideias principais do texto (Carita et al., 1997).

A utilização das estratégias de aprendizagem está dependente do próprio indivíduo, uma vez que é o próprio a colocá-las em ação, recorrendo às mesmas dependendo do objetivo que pretenda alcançar e à importância que atribui à valorização do seu trabalho. Almeida et al. (2005) afirmam que “ (...) os alunos mais competentes cognitivamente utilizam mais estratégias de aprendizagem para regular o seu comportamento e para modificar as suas condições ambientais e, em resultado deste esforço, obtêm melhores resultados escolares” (p. 65).

É possível ensinar a todos os alunos a tirarem apontamentos das aulas, a sublinhar as partes mais importantes de um texto, a monitorizar a compreensão enquanto lê um texto, a utilizar técnicas de memorização, a fazer resumos, entre outras estratégias (Da Silva Carvalho, 2012). Desta forma, é importante que o aluno tenha conhecimento sobre quando e como utilizar cada estratégia, tendo em conta a sua utilidade, eficácia e oportunidade.

Outra questão que se coloca, é a inclusão do ensino de estratégias nas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. São vários os autores que defendem que este ensino deve ser contextualizado. De acordo com Nisbet (1992) e Veiga Simão (2002b), as estratégias devem ser ensinadas em conjunto com os conteúdos, ou seja, como parte integrante do ensino-aprendizagem dos alunos (cit. in Veiga, 2013).

Simão et al. (2007) defende igualmente a inclusão da aprendizagem de estratégias nas diferentes áreas curriculares, devendo o professor optar por ensinar aos seus alunos a aplicarem uma série de estratégias em profundidade, em vez de ensinar muitas estratégias superficialmente. No entanto, estas estratégias deverão ter alguma utilidade, de modo a poderem ser utilizadas num determinado contexto e transferidas posteriormente para contextos diferentes (cit. in Veiga, 2013, p.513).

1.2.1. Trabalho de grupo/ aprendizagem cooperativa

O trabalho de grupo é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de competências de autorregulação.

É frequente nas nossas escolas encontrar os alunos sentados em grupo, mas na realidade, trabalham individualmente para resolverem as tarefas propostas. Não discutem entre si, não partilham ideias nem material e não cooperam. Os alunos sentam-se em grupo mas não trabalham em grupo (Carratero,1998, cit. in Ribeiro C. M., 2006).

A aprendizagem cooperativa utiliza uma estrutura de tarefa e de recompensa diferente para promover a aprendizagem do aluno. A estrutura da tarefa exige que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem juntos em tarefas escolares. A estrutura de recompensa valoriza o esforço tanto coletivo como individual. Os seus apoiantes acreditam que a estrutura de recompensa cooperativa aumenta o valor atribuído pelo aluno à aprendizagem académica, e modifica os princípios associados à realização escolar.

Segundo Glasersfeld (1995) esta estratégia leva os alunos a partilharem os seus próprios pensamentos uns com os outros, isto requer uma reflexão sobre os seus próprios pensamentos e também sobre o pensamento dos seus pares. O autor salienta que “os alunos tendem a ouvir mais abertamente e com mais interesse os seus colegas do que o professor.” (p. 311, cit. in Figueiredo, 2008)

Defensores da aprendizagem cooperativa, citam que a aprendizagem em grupos heterogéneos é benéfica para todos. Em que tanto os alunos com menores capacidades aprendem mais trabalhando ao lado daqueles que têm maiores capacidades, e que estes beneficiam do papel de tutor que desempenham junto dos seus pares menos capazes. (Arends, 2008).

Em suma, a aprendizagem cooperativa visa que os indivíduos aprendam com as experiências e que a participação ativa em pequenos grupos ajuda os alunos a adquirirem competências sociais importantes, e simultaneamente competências académicas e atitudes democráticas.

1.2.2. Tarefas para casa (TPC)

Tarefas para casa (TPC), são entendidas como o “trabalho académico prescrito na escola que é destinado a entender a prática das tarefas académicas a outros ambientes

durante as horas não lectivas” (Shediran, Olympia & Jenson, 1994 citados por Rebelo & Correia, 1999 cit in. Simão et al., 2007).

A realização de tarefas para casa, possibilitam ao aluno o tempo e a experiência necessários à consolidação das matérias e assuntos aprendidos na escola, respeitando o seu ritmo e sem constrangimentos do ritmo das aulas (Villas-Boas, 1998 cit. in Rosário et al., 2005).

Na revisão de literatura realizada, constatámos que a tarefa de TPC parece existir como atividade educacional presente em diferentes culturas, idades e níveis educativos. Este tema apresenta uma complexidade e tem unido à sua volta pais, alunos e professores, em discussões de argumentos favoráveis e desfavoráveis que mais não serão espelhos refletores dos momentos sociais e económicos vividos ao longo do tempo.

As justificações mais apontadas na literatura para o pedido de TPC, é a prática e treino das matérias e conteúdos abordados nas aulas e uma participação ativa dos alunos na sua aprendizagem (Mourão da Silva, 2004).

A realização dos TPC, pode ser uma boa forma de o aluno aprender a gerir o seu tempo, de fortalecer ou construir o sentido de responsabilidade ou até mesmo descobrir o sentido da valorização do esforço e da perseverança, para alcançar os seus objetivos (Epstein, 2001). O ser capaz de gerir o tempo, de utilizar diferentes materiais disponíveis, de pedir ajuda aos familiares, constituem competências de autonomia que os TPC podem ensinar e promover.

O estabelecimento de bons hábitos de estudo, a organização e gestão do tempo, a responsabilização pessoal, a promoção da autonomia e do controlo autorregulatório são exemplos que os TPC se propõem a alcançar nos primeiros anos de escolaridade. Não esquecendo que o alcance destes objetivos está potencialmente dependente de uma colaboração e entendimento entre professores, pais e alunos (Cooper, 2001; Epstein, 2001 cit. in Rosário et al, 2005).

No nosso parecer, é preocupante que os professores raramente questionem a forma como os seus alunos experienciam os TPC, e manifestarem-se mais preocupados com os produtos dos TPC do que dos processos nele implicados. Muitas vezes os ambientes de realização destas tarefas são pouco estruturados e controlados, levando os alunos a estarem entregues a si próprios, sem orientação e o apoio adequado, facilmente vacilam.

Ao nível das desvantagens, é consensual para os pais, professores e alunos que o tempo excessivo dedicado a este tipo de tarefas académicas poderá levar à falta de

interesse na sua realização, à falta de tempo para outras atividades e gerar sentimentos negativos ao aluno. Atualmente os pais acrescentam, a pouca disponibilidade de tempo para atuarem como explicadores, podendo este último aspeto gerar sentimentos de incompetência por falta de conhecimentos/recursos (Simão et al, 2007).

Lyn Corno, defende que os adultos e pais estão habitualmente mal informados sobre a forma como devem ou podem ajudar os seus educandos. Muitos não recebem qualquer tipo de apoio dos seus pais/adultos, enquanto outros apresentam os TPC feitos pelos pais. Por vezes a questão que se coloca não é tanto a dificuldade das tarefas, mas sim a carga de trabalho excessiva, difícil de gerir mesmo para os alunos proficientes (cit. in Rosário et al. 2005).

Por essa razão, é que nos primeiros anos de escolaridade, os professores podem e devem alertar os pais para a importância de providenciarem um espaço adequado para a realização dos trabalhos, minimizando os distratores e mantendo-se, sempre que possível, disponíveis para as questões que possam surgir. De acordo com os dados do estudo de Grolnick e Ryan (1989) salienta-se a urgência de formar os pais nesta temática para que possam ajudar os seus filhos eficazmente. Os mesmos autores evidenciam que se os alunos possuírem um maior apoio à autonomia, mais estrutura e envolvimento, por parte dos seus pais deve-se intimamente a uma maior autorregulação e um melhor nível de aproveitamento dos seus filhos.

1.3. METACOGNIÇÃO

O interesse pelo estudo do papel das estratégias na aprendizagem intensificou-se, consideravelmente, com o aparecimento de uma nova área de investigação psicológica, que tem sido designada por metacognição.

Presley (1986), no seu modelo de *Bom Utilizador de Estratégias - “Good Strategy User”*, salienta que relativamente à realização escolar, para além da utilização de estratégias, é indispensável o conhecimento sobre quando e como utilizá-las, relativamente à sua utilidade, eficácia e oportunidade. A este conhecimento, bem como à capacidade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, Flavell atribuiu a designação de metacognição (cit. in Ribeiro, 2003).

Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou seja, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.

Flavell (1976) define o conceito de metacognição como

“(...) o conhecimento que o próprio dispõe em relação aos seus próprios processos cognitivos e dos seus produtos... metacognição inclui entre outros aspectos, a avaliação activa, a regulação e organização desses processos em relação a objetos cognitivos visando habitualmente atingir um objetivo concreto” (cit. in Carita et al, 1997, p. 23).

O autor distingue dois domínios metacognitivos: o conhecimento metacognitivo e a experiência metacognitiva. A primeira designação refere-se a todo o conhecimento que o indivíduo adquiriu sobre si próprio, podem apresentar uma natureza mais declarativa (saber o que se sabe) ou mais procedimental (saber como se faz), e incidem sobre os fatores que têm um efeito na atividade cognitiva, ou sobre os mecanismos de ação desses fatores. O autor considera que o conhecimento metacognitivo abrange três categorias de variáveis ou fatores, referentes às pessoas, às tarefas e às estratégias.

Dentro da subcategoria referente às pessoas, abrange todos os conhecimentos e crenças que se podem adquirir em relação aos seres humanos enquanto sujeitos que processam dados cognitivos. Para exemplificar este tipo de conhecimento, é quando a pessoa reconhece que tem mais facilidade numas matérias do que noutras.

Na subcategoria relativa às tarefas, incide sobre a natureza e exigências da tarefa e sobre o modo como as suas características podem influenciar o desempenho dos sujeitos. Por exemplo, quando o aluno sente a necessidade de planificar o tempo e esforço para obter bons resultados nos testes.

Relativamente à subcategoria que incidem sobre as estratégias, abarcam as informações sobre os meios, os processos ou as ações que permitem ao indivíduo alcançar os seus objetivos com eficácia numa determinada tarefa cognitiva. Exemplificando o caso, de o aluno sentir necessidade de tomar notas, fazer resumos e esquemas por palavras suas dos textos estudados, como via de compreender a informação necessária à realização de um teste com sucesso.

O autor defende que a maior parte do conhecimento metacognitivo inclui a interação entre estas subcategorias de conhecimentos, nomeadamente conhecimentos que permitem ajustar as estratégias em função das características e exigências da tarefa.

Lopes da Silva e Sá (1997) definem as experiências metacognitivas como: experiências conscientes, cognitivas ou afetivas relacionadas com qualquer um dos aspetos das tarefas cognitivas (sentimos que alguém não está a compreender o que foi dito; relemos uma passagem do texto para melhorar a compreensão). Estas experiências

podem ocorrer em qualquer instante da atividade cognitiva (antes, durante ou após a sua realização) e estar relacionadas com as subcategorias de conhecimentos (das pessoas, das tarefas ou das estratégias).

Flavell (1987) refere que,

“o conhecimento e a experiência metacognitiva desenvolvem-se à medida que ocorre o desenvolvimento cognitivo, ao qual possibilitará o aparecimento de novas operações cognitivas. Por um lado, estas operações são necessárias para a aquisição de conhecimentos metacognitivos e facilitam a maturação de outros já existentes, por outro, criam condições para novas experiências metacognitivas. (cit. in Lopes da Silva e Sá, 1997, p. 23).

Da mesma forma que, o desenvolvimento de determinadas competências, durante a escolaridade permite ao sujeito um crescente domínio sobre as tarefas que lhe facilita as experiências metacognitivas. Por outras palavras, à medida que o indivíduo vai desenvolvendo determinadas aprendizagens escolares, vai-se tornando capaz dominar melhor algumas tarefas. Este controlo facilita-lhe a ocorrência de experiências metacognitivas, que conseqüentemente possibilitam a tomada de consciência das dificuldades encontradas na realização das mesmas tarefas e dos meios para as ultrapassar.

Diferentes estudos (Carr et al., 1989; Kurtz et al., 1990; Moely, et al., 1992), sugerem que as crianças a quem os pais ou professores, promovem um maior número de instruções de natureza metacognitiva revelam-se mais capazes de regular a sua própria aprendizagem, do que crianças que não tiveram acesso a instruções desta natureza (cit. in Carita et al, 1997).

Atualmente é consensual a ideia que as competências metacognitivas, podem ser ensinadas, tanto através de programas específicos para esse efeito, quer como parte integrante dos currículos escolares.

A questão que se salienta é se estas competências metacognitivas deverão ser ou não ensinadas isoladamente. Alguns autores como Feurstein (1980) são defensores de que estas competências metacognitivas, como planificação, monitorização e avaliação dos resultados devem ser ensinadas independentemente da especificidade dos conteúdos a que podem ser aplicadas (cit. in Carita et al, 1997).

Contraopondo com estes autores, Campione (1987), Chartier & Lautrey (1992) consideram que estas competências são específicas a determinadas áreas e conteúdos em particular. Alguns estudos evidenciam que se verifica, uma certa dificuldade na

transferência de competências metacognitivas treinadas num único domínio, para outros domínios diferentes daqueles onde as mesmas foram aprendidas (cit. in Carita et al, 1997).

A eficácia da aprendizagem não está relacionada apenas com a idade, experiência e nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planear e monitorizar o seu desempenho escolar, ou seja, que permitam tomar decisões adequadas, sob quais as estratégias a utilizar em cada tarefa e, ainda, avaliar a sua eficácia, alterando-as quando não alcançam os resultados pretendidos (Lopes da Silva e Sá, 1997).

A metacognição pode então ser vista como, a capacidade chave de que procede a aprendizagem, decerto a mais importante: aprender a aprender, o que por vezes não tem sido considerado nas escolas (Ribeiro, 2003).

CAPÍTULO 2

PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

2.1. PROBLEMATIZAÇÃO

Estudos efetuados ao longo das últimas décadas tiveram a capacidade de demonstrar que há realmente processos e estratégias que facilitam a aprendizagem e o estudo e que estes são suscetíveis de ser ensinados. Comprovaram também o papel positivo de ensinar aos alunos uma melhor forma de aprender a aprender, ou seja, permitindo aos alunos exercer um papel mais ativo e autônomo na sua própria aprendizagem.

Reforçando esta ideia Costa e Boruchovitch (2004) referem que os alunos, ao terem a possibilidade de aprender e utilizar estratégias de estudo desde o início do seu percurso escolar, conseguem complexificar e flexibilizar as diferentes estratégias de aprendizagem que possuem, o que irá influenciar de forma positiva o seu desempenho escolar. Concordando com os autores, constatámos a necessidade de desenvolver competências de estudo na vida diária dos alunos, rejeitando concepções que estas não são suscetíveis de ser ensinadas e fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem.

Tendo em conta a realidade atual de muitas escolas por valorizarem somente a transmissão de conhecimentos e esquecerem-se de promover o ensino e a inclusão de competências de estudo que possibilitam melhorias na aprendizagem e no rendimento escolar do aluno, este motivo e o contexto do estágio, levou-nos a despertar o nosso interesse em desenvolver um estudo sobre esta temática.

A promoção de hábitos de estudo, possibilita melhorias na aprendizagem, no rendimento escolar do aluno, através do desenvolvimento de capacidades e competências de estudo. Evidenciando o objeto de estudo desta investigação e tendo em conta a inserção profissional da investigadora, o trabalho centra-se numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A partir do problema mencionado, surgiram as seguintes questões de investigação:

1 – Qual a importância dos hábitos de estudo no desempenho escolar dos alunos do 4.º ano do Ensino Básico?

2- O ensino de estratégias de estudo, permite aos alunos assumir um papel mais ativo e adquirir competências de autorregulação na aprendizagem?

3 – Qual a relevância da inclusão da aprendizagem das estratégias nas diferentes áreas curriculares?

2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO

Tendo em conta a diversidade de perspetivas atuais em investigação, tivemos que optar por algumas face à heterogeneidade de conceções. Para definirmos a nossa abordagem apoiamo-nos em Guba e Lincoln (1994) que definem paradigma como um conjunto de crenças que orientam a ação, a qual é desenvolvida consoante as exigências específicas desse mesmo paradigma orientando a investigação, incluindo a formulação de questões e interpretações que faz dos problemas.

Este estudo enquadra-se no paradigma interpretativo (Denzin, 2002), uma vez que procuramos perceber se a criação/promoção de hábitos de estudo, traz potencialidades aos alunos com o desenvolvimento de capacidades e competências de estudo, que lhes permitam um melhor desempenho escolar.

De acordo com Peshkin (1998) nos estudos interpretativos existe um “compromisso em compreender a complexidade do fenómeno que nos preocupa” (cit. in Walsh, Tobin & Graue, 2010, p.1038).

2.3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Partindo esta investigação de uma intenção reflexiva sobre a prática educativa, desenvolvemos este trabalho como investigação-ação, tendo como finalidade melhorar a prática e a compreensão que temos dela (Cohen et al., 2001; Mason, 2002; McNiff & Whitehead, 2002, 2006; Suárez Pazos, 2002).

De acordo com John Elliott (1991) a investigação-ação pode ser definida como o estudo de uma situação social com o intuito de melhorar a qualidade da ação e de compreendê-la (cit. in Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido pretendemos contribuir para o sucesso académico dos alunos com a promoção de hábitos de estudo sendo esta, e a sua potencialidade, o fenómeno em estudo. Isto porque se identificou como uma situação suscetível de ser melhorada e que, portanto, permite uma resposta prática (McNiff & Whitehead, 2002, 2006; Suárez

Pazos, 2002) através da ação visando a compreensão, melhoria e reformulação da prática (Cohen et al., 2001). Desta forma, desenvolvemos um *design* que procura gerar novos conhecimentos sobre como a promoção de hábitos de estudo pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades e competências de estudo, que permitam melhorar o rendimento escolar dos alunos.

2.4.PARTICIPANTES

A recolha de dados desta investigação foi realizada num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico entre novembro de 2014 e janeiro de 2015. Sendo que, os participantes deste estudo são alunos oriundos de uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.4.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.4.1.1. Caracterização da instituição de ensino

A instituição de Ensino Particular e Cooperativo encontra-se inserida no centro do concelho de Lisboa tendo como público-alvo alunos do Pré-escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente à população por ciclo: o Pré-escolar apresenta 6 turmas com 142 alunos no total; o 1.º Ciclo do Ensino Básico revela 8 turmas com 205 alunos no total; o 2.º Ciclo do Ensino Básico conta com 8 turmas com 180 alunos no total e por último o 3.º Ciclo do Ensino Básico com 8 turmas e 182 alunos no total.

Enquanto escola franciscana, procura desenvolver a sua missão formativa e evangelizadora, nos diversos contextos sociais e culturais envolventes. Para cumprir essa missão, propõe realizar a sua tarefa educativa apoiando-se numa visão antropológica e pedagógica cristã e franciscana em que a pessoa se revela como um núcleo de relações com a natureza, com os outros, consigo mesma e com Deus, como um ser único e uma unidade integral de múltiplas dimensões. O grande objetivo da instituição é oferecer uma educação inspirada nos valores evangélicos e franciscanos, contribuindo, deste modo, para a restituição ao ser humano e ao mundo do rosto do bem, da beleza, da verdade, da felicidade e do amor.

Para além das 30 salas de aula, a instituição comporta um centro de recursos, refeitório, espaços desportivos e de expressão artística, serviço de fotocópias, bar e salas de atendimento a pais e encarregados de educação e serviços especializados de apoio educativo, o Serviço de Psicologia e Orientação e o Núcleo de Apoio Educativo.

2.4.1.2. Caracterização da turma

O presente grupo é constituído por 26 alunos, com 14 rapazes e 12 raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos e de nacionalidade portuguesa. Apenas um aluno integrou o grupo este ano pela primeira vez, os restantes, estão juntos desde a sua frequência no Pré-escolar, na mesma instituição.

O grupo demonstra interesse em aprender e em expor os seus conhecimentos prévios ao longo das atividades, no entanto dependendo do tipo de tarefas propostas, revelavam pouca motivação e envolvimento na realização das mesmas, procurando concretizá-las num curto espaço de tempo, sem exigir muito esforço.

É um grupo que na sua generalidade, apresenta bons resultados académicos, não se verificam grandes fragilidades de aprendizagem nas três áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio).

Contudo, revelam uma grande falta de atenção, fraco ritmo de trabalho e pouca autonomia na realização de qualquer tipo de tarefa, solicitando constantemente o adulto, para dar orientações e repetir explicações dadas anteriormente. A existência deste tipo de atitudes acabam por se refletir negativamente no seu desempenho escolar.

No que diz respeito às relações adulto-criança, a professora titular e o grupo estabelecem uma boa relação pedagógica, verificando-se um estilo democrático, que se baseia no respeito e na tomada de decisões partilhadas. O adulto preocupa-se em conhecer os motivos dos comportamentos perturbadores com o intuito de os erradicar e de ajudar os alunos. A relação entre os alunos é bastante positiva, verificando-se um clima de entreajuda.

2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A presente investigação inserindo-se no paradigma interpretativo, é essencial que envolva uma recolha de dados que descrevam acontecimentos e experiências pessoais para uma melhor compreensão e interpretação do fenómeno em estudo, fazendo assim uma espécie de introspeção e reflexão pessoal (Lüdke & André, 2005).

Este estudo apresenta um *design* de investigação-ação que, utiliza vários instrumentos de recolha de dados, procedentes de fontes e perspectivas diversas, de modo a facultar-nos um maior conhecimento e compreensão mais credíveis (Suárez Pazos, 2002).

De entre a variedade de instrumentos disponíveis para recolha e registo dos dados, são referidos apenas aqueles que foram utilizados na presente investigação: a observação, na dimensão de observador participante (Cohen et al., 2001), entrevista, inquérito por questionário, diário de bordo do professor/investigador, conversas informais e recolha documental.

O facto de o investigador utilizar diversos instrumentos de recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida, por Igea (1995) (cit. in Barbosa, 2012). Deste modo, a triangulação é um processo que permite garantir a validade dos dados, uma vez que a triangulação é um dos critérios que permite atingir mais qualidade na investigação interpretativa (Cohen et al., 2001; Patton, 1990).

2.5.1. Observação

A observação é considerada um instrumento de recolha de dados essencial porque nos dá oportunidade de os recolher em situações reais, no preciso momento em que ocorrem (Cohen et al., 2001). Permite-nos entrar e compreender melhor as situações (Patton, 1990) pelo contacto direto e estreito com o fenómeno em estudo (Lüdke & André, 2005).

Para a sua utilização, o investigador terá que definir qual será o seu papel na observação, podendo ir desde a sua completa participação ao total distanciamento no processo (Cohen et al., 2001). Ao assumirmos nesta investigação o papel de

participantes observadores, através da nossa intervenção estando envolvidos no contexto observado adotando as normas e organização do grupo. Pressupondo assim que, a observação se desenvolve no contexto natural da sala de aula, sem alterar a rotina diária praticada, sendo registada num diário de bordo (DB) do investigador, no final de cada aula. Nestes DB pudemos refletir sobre as aulas atribuindo elevada relevância à reflexão, visto estar presente no desenvolvimento da investigação ação (Mason, 2002; McNiff & Whitehead, 2002, 2006; Suárez Pazos, 2002).

2.5.2. Entrevista

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados na investigação educacional. Morgan (1988) refere que consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, apesar de poder envolver mais pessoas, é conduzida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. (Morgan 1988 citado por Bogdan & Biklen, 1994). Na investigação qualitativa, a entrevista é encarada com uma estratégia fundamental para a recolha de dados, podendo ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (idem).

O género de entrevista a utilizar deve ser consistente com a finalidade do estudo em causa. Neste trabalho optámos por utilizar, um dos géneros de entrevista mais utilizado em investigação, a entrevista semiestruturada. Neste tipo de entrevista, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos - guião de entrevista, contudo a ordem de colocação das questões é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta. Assim, o entrevistado tem a possibilidade para dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema, pelo que o professor-investigador necessita que as respostas sejam clarificadas pelo respondente na entrevista (Kvale, 1996, cit. in Máximo-Esteves, 2008).

Para o registo dos dados obtidos, pareceu-nos adequado a utilização de um gravador áudio, após a permissão do entrevistado. A gravação tem a vantagem de registar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado (Lüdke & André, 2005).

Ambas as entrevistas dirigidas à professora titular, tinham como finalidade complementar a informação previamente recolhida nos questionários aos alunos e aos pais. Optando-se assim, por não fazer uma análise de conteúdo clássica com categorização das respostas.

2.5.3. Inquérito por questionário

Um inquérito por questionário, é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões sobre um problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um determinado sujeito, por escrito.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995), este instrumento é recomendável quando se pretende conhecer uma população (modos de vida, costumes, comportamentos, valores e opiniões), analisar um fenómeno social e em todos os casos em que seja necessário questionar um número elevado de pessoas sobre uma dada questão.

Construir questionários não é uma tarefa simples, mas ao aplicar algum tempo e esforço na sua construção pode ser um fator favorável no “crescimento” de qualquer investigador. Assim é necessário ser cuidadoso na forma como se formulam as questões, bem como na apresentação do questionário. As questões devem ser curtas e adequadas ao estudo em questão. Devendo-se ter em conta três princípios básicos tais como: a clareza, coerência e neutralidade (Barbosa, 2012).

A apresentação gráfica e formato do questionário também foi objeto de cuidado especial, pois a aparência descuidada pode levar ao não preenchimento. Seguindo indicações de Flores (1994), concebemos o questionário com instruções claras de preenchimento, com perguntas espaçadas e quadrados para resposta e formulando as perguntas de forma simples.

Antes de aplicar o questionário, o investigador deve proceder a uma revisão gráfica pormenorizada, de modo a evitar erros ortográficos, gramaticais ou de sintaxe, que podem induzir em erro os inquiridos, e ainda descredibilizar o questionário por os mesmos.

Almeida e Pinto (1995) consideram algumas vantagens sobre a utilização deste tipo de técnica de recolha de dados, tais como: a possibilidade de atingir grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas, permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado e não expõe os questionados sob influência do questionador.

2.5.4. Diário de Bordo

O diário de bordo (DB) é um instrumento que complementa a observação e o trabalho desenvolvido ao longo da investigação. Neste podemos registar em forma de

notas de campo os dados que recolhemos. Podendo colocar também juízos, opiniões, dúvidas, reflexões e interpretações sobre o que ocorre no contexto das observações. O facto de poder contemplar sentimentos, interpretações e possíveis propostas de trabalho distingui-o de um instrumento de recolha de dados puramente descritivo, no qual se registam apenas conversas e/ou ações dos participantes (Flores, 1994).

Nestes registos, também incluímos o registo fotográfico de algumas situações em cenários de sala de aula, para complementar a observação que efetuámos ao longo desta investigação. Desta forma, encaramos a fotografia como um utensílio na busca de compreender a realidade, o contextos e os participantes em questão, provendo assim informações que podiam perder-se se não a tivéssemos para analisar, após o momento da observação.

2.5.5. Conversas informais

Ao longo da nossa investigação, realizámos algumas conversas informais que nos permitem recolher informação. Estas conversas desenvolvem-se entre os participantes, bem como as suas famílias se necessário, com o intuito de os conhecer melhor bem como as suas necessidades, adaptando as nossas propostas às suas características e competências. As conversas informais são “usadas para obter informações que complementem os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008), pelo que nesta investigação assumem especial relevância. As conversas informais foram registadas em alguns DB.

2.5.6. Recolha documental

A recolha documental complementa as informações obtidas a partir de outros instrumentos e utilizamo-la, para encontrar informações relevantes orientadas pelas questões que orientam o nosso estudo. Segundo Lüdke e André (2005) os documentos são uma fonte estável e rica na medida em que permitem a sua consulta repetida, ao longo do tempo, possibilitando a sua utilização para diferentes estudos ou trabalhos.

Na presente investigação, considerámos como recolha documental os documentos produzidos pelos alunos, que contêm as respostas das tarefas realizadas em sala de aula, bem como documentos oficiais cedido pela instituição de ensino que realizámos esta investigação.

2.6. PROCEDIMENTOS

Para melhor realçarmos as duas fases referentes ao trabalho experimental, dividimos os procedimentos de recolha de dados dos procedimentos de tratamento e análise de dados.

2.6.1. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada numa turma de 4.ºano do 1.ºCiclo do Ensino Básico, em que começamos por observar a dinâmica da turma, nomeadamente a estrutura das aulas e o envolvimento dos alunos no desenvolvimento das tarefas. Relativamente às tarefas, teríamos de dar continuidade ao trabalho e aos conteúdos planeados pela professora titular, sendo estes na sua maioria a partir da realização de fichas de trabalho.

Ao longo deste processo, foram efetuadas duas entrevistas semiestruturadas em períodos diferentes assim como com conteúdos distintos. Ambas foram realizadas à professora titular de turma, tendo a primeira sido realizada no dia 12 de janeiro de 2015 a qual teve a duração de 19 minutos e 13 segundos. A segunda ocorreu no dia 6 de fevereiro de 2015 com uma duração de 5 minutos e 54 segundos.

Para a realização destas entrevistas foram elaborados e utilizados dois guiões e um gravador. Para a transcrição das mesmas utilizámos o computador.

O primeiro guião (Anexo 1) é constituído por diversas questões, organizadas em quatro blocos: caracterização geral/turma, problemas identificados na turma, hábitos de estudo e relação da professora com o tema e por último competências dos alunos relativamente à leitura compreensiva.

Os objetivos propostos na escolha destas categorias prendem-se com o facto de ambicionarmos: obter dados de análise sobre como a professora considera que os seus alunos se encontram antes da nossa intervenção, em relação ao tema do presente estudo, se o ensino de estratégias de estudo e aprendizagem trará benefícios aos alunos em questão tendo em conta as suas fragilidades, a importância da criação de hábitos de estudo em alunos do 4.ºano do Ensino Básico e da relevância da inclusão de estratégias de aprendizagem na sua prática educativa.

O segundo guião (Anexo 2) é constituído por diversas questões, organizadas em três blocos: contributo do projeto, relevância de utilização de determinadas estratégias, resultados/efeitos dos alunos em relação aos hábitos de estudo.

Com a escolha destas categorias pretendemos obter dados de análise sobre os efeitos da implementação deste projeto neste grupo, qual o feedback da professora titular de turma relativamente à implementação do projeto, e qual o efeito do desenvolvimento e aprendizagem de algumas estratégias de estudo e aprendizagem.

Ambas tiveram lugar no local de trabalho da entrevistada, mais especificamente na sala de aula. Uma vez que a professora estava a par do que se pretendia desenvolver neste projeto, foi apenas necessário combinar um dia em que pudesse ser realizada a entrevista. Foi acordado com a mesma, que a entrevista iria ser gravada em suporte áudio com o intuito de recolher um conjunto de informações, para o trabalho final do curso. Conversámos com a professora titular acerca da questão do anonimato, e por isso considerámos que por questões de ética e privacidade, deveríamos manter o anonimato da mesma.

No decurso das entrevistas, optámos pela tática do silêncio (Moreira, 2007) ouvindo atentamente o discurso da entrevistada. Para além disto sentimos a necessidade de, por vezes, exteriorizar alguns sinais de incentivo e entusiasmo, tais como sinais afirmativos acenando com a cabeça. Mantendo uma postura atenta e ativa, distanciando-nos assim, de uma postura rígida e formal, uma vez que ocasionalmente riamos-nos de algumas situações.

Podemos assim salientar que em ambas as entrevistas as circunstâncias foram bastante favoráveis, denotando-se por parte da professora titular uma postura bastante confortável, e um envolvimento natural no momento da entrevista, pela fluidez no seu discurso.

Posteriormente, utilizámos um segundo instrumento para recolha de dados, denominado por inquérito por questionário. Tendo sido construídos e aplicados, cinco questionários, com questões abertas, fechadas e ainda semiabertas.

Num primeiro momento, aplicámos um questionário (Anexo 3) aos 26 alunos, administrados de forma direta com estruturas iguais em dois períodos diferentes. O primeiro foi aplicado a 5 de janeiro de 2015 e o último a 6 de fevereiro de 2015.

Na sua construção, tivemos em consideração o público-alvo a quem iria ser aplicado, optando-se por construir pequenas afirmações, com um tipo de linguagem simples.

Com expectativa de obter resultados mais fidedignos, preferimos não categorizar as 40 afirmações, permitindo-nos desta forma criar algumas que estivessem sido escritas de forma diferente mas com um sentido similar. Para exemplificar retirámos do presente questionário: a Q23. “Quando leio um texto não sublinho para não estragar o livro” e a Q28. “Quando estou a ler, sublinho as ideias principais do texto”. Isto permite-nos tentar evitar as respostas socialmente desejáveis. De acordo com Marlowe e Crowne (1960) – autores da escala de desejabilidade social mais utilizada no mundo - concebem esta tendência como a expressão de uma necessidade de aprovação social. (cit. in Oswald, 2012). Este questionário é do tipo fechado tem na sua construção questões de resposta fechada, permitindo obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados. Este tipo de questionário facilita o tratamento e análise da informação, exigindo menos tempo, tendo a vantagem de serem bastante objetivos e requerem um menor esforço por parte dos inquiridos.

Quando se aplica um questionário pretende-se medir aspetos como atitudes ou opiniões do público-alvo, como tal só é possível com a utilização de escalas. Uma das escalas mais utilizadas, designa-se por escala de Likert, esta apresenta uma série de cinco proposições, das quais o inquirido deve selecionar uma, em que colocámos: sempre, frequentemente, raramente, e nunca. Tendo sido efetuada uma contabilização do número de respostas, através da atribuição do valor 1 às respostas dadas.

Para além destes dois questionários, foi ainda aplicado outro aos mesmos alunos numa fase final da nossa intervenção, mais especificamente no dia 6 de fevereiro de 2015. (Anexo 4)

Considerámos que foi relevante a construção deste último questionário, com o objetivo de obter mais resultados específicos sobre o trabalho desenvolvido pela professora/investigadora.

Este questionário é composto por questões fechadas e mistas. Nas questões fechadas, solicita-se aos pais que respondam: sim ou não. Nas questões mistas para além de optar pelo mesmo método das questões fechadas, solicita-se aos pais que complementem a questão. A contabilização do número de respostas, é feito a partir da atribuição do valor 1 às respostas dadas.

Os dois últimos questionários, foram aplicados aos respetivos encarregados de educação, com estruturas diferentes e embora tenham sido administrados de forma direta, estes foram enviados por via e-mail. Juntamente com a informação redigida nos questionários, acrescentámos mais alguma no próprio e-mail, de forma que os

inquiridos compreendessem as razões da sua aplicação, conferindo alguma honestidade e credibilidade ao documento enviado.

Consideramos relevante, ter pedido a participação dos encarregados de educação nesta recolha de dados, de modo a puderem complementar ou contrariar alguns dos dados obtidos pelos alunos. Dado que são os únicos que conhecem e participam na educação escolar dos seus educandos fora do período escolar.

O primeiro questionário foi enviado a 5 de janeiro de 2015 (Anexo 5). Este apresenta questões fechadas à exceção de 2 questões abertas. Este questionário tinha como finalidade procurar perceber qual a relevância que os encarregados de educação, atribuem aos hábitos dos seus educandos e se possuem conhecimentos de como podem ajudá-los a criar hábitos de estudo. Também pretendíamos saber se os educandos apresentam bons hábitos de estudo, quais as suas dificuldades, estratégias de estudo, e se os seus locais de estudo são adequados.

O último questionário, foi enviado a 29 de janeiro de 2015 (Anexo 6). Este apresenta 10 afirmações utilizando uma série de cinco proposições, às quais o inquirido deve assinalar uma, tendo em conta a relevância que dá às mesmas. Optámos por classificar: muito pouco, pouco, nem muito nem pouco, muito, totalmente. Tendo sido efetuada uma cotação na resposta assinalada com +1 e as restantes com 0. Para além disto contempla também 4 questões fechadas e 2 itens mistos com 2 questões cada um (uma aberta e uma fechada).

Neste questionário, pretendíamos receber o feedback dos pais para perceber se houve realmente ou não alguma alteração ou melhoria nas rotinas e comportamentos dos seus educandos, tendo em conta todo o trabalho desenvolvido.

Relativamente ao trabalho proposto, procurámos sempre que possível incluir a aprendizagem de competências/estratégias de estudo através das diferentes áreas curriculares. No entanto, houve certos conteúdos que optámos por abordar de forma mais direta.

A maioria das fichas de trabalho e pequenos instrumentos distribuídos aos alunos, foram criados e/ou adaptados pela professora/investigadora, tendo em conta os objetivos propostos para cada tipo de tarefa/atividade.

Foi-nos possível realizar todo o trabalho de diferentes formas tais como: individual, em pequeno grupo (2/4 elementos), e em grande grupo, onde nos foi possível promover discussões, sob a qual os alunos puderam ouvir e partilhar diversas estratégias de estudo entre si.

2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados

O tratamento dos dados recolhidos direcionam-nos a uma das fases presentes em investigação, denominada por análise de dados. Segundo Flores (1994), esta fase permite que o investigador interprete e retire o significado dos dados recolhidos. De acordo com o mesmo, este processo divide-se em três fases distintas: 1) redução dos dados; 2) organização dos dados; e 3) obtenção e verificação de conclusões, para desenvolver esta fase, que preferimos designar por considerações finais, dado a natureza desta investigação.

No decorrer da execução da nossa investigação, a conjugação dos procedimentos adotados facultou que os objetivos propostos fossem atingidos, apresentando-se um conhecimento preciso sobre uma realidade própria através do rigor metodológico, padrões éticos, enquadramento teórico e crítica das fontes. O procedimento é, na opinião de Quivy e Campenhoudt (1995) uma forma de progressão orientada para um determinado objetivo. Consistindo portanto na descrição dos princípios fundamentais a implementar em qualquer trabalho de investigação.

Para o tratamento estatístico dos questionários utilizou-se uma aplicação informática, o Microsoft Excel. Tendo-se registado todos dados recolhidos em folhas de cálculo, em que se fez uma simples adição das respostas dadas pelos alunos e os pais.

Para tratar das questões abertas dos diferentes questionários, foi feita uma contabilização e uma análise de conteúdo simples, em que agrupámos as respostas dadas em diferentes categorias.

Como já foi referido anteriormente, as duas entrevistas dirigidas à professora titular tinham como única finalidade, complementar a informação previamente recolhida no instrumento principal (questionários). Por este motivo, é que se optou por não fazer uma análise de conteúdo clássica com categorização das respostas.

2.6.3. Proposta de intervenção

No sentido de concretizar os objetivos definidos, estruturámos planos de intervenção, na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, resultando em três tarefas.

O plano apresentado, foi construído com base nos dados recolhidos, sofrendo alterações ao longo do projeto, de acordo com as necessidades dos alunos. Tendo por base a metodologia de investigação-ação, como já foi referido, contemplando uma

dimensão pedagógica e investigativa, pretendemos observar e perceber se o ensino de estratégias de estudo e aprendizagem, permitem aos alunos assumir um papel mais ativo e adquirir competências de autorregulação na aprendizagem, bem como a inclusão da aprendizagem das mesmas estratégias nas diferentes áreas curriculares.

Numa primeira fase deste estudo, considerámos relevante a elaboração de um instrumento de apoio (folheto) que pudesse orientar e apoiar os encarregados de educação, que habitualmente estão mal informados sobre a forma como podem e devem ajudar os seus educandos. O folheto em questão, denominado “Como criar hábitos de estudo” (Anexo 7) apresenta as informações fundamentais para o estudo, tais como: as três etapas do estudo; os procedimentos; o melhor ambiente de estudo; como motivar os educandos a estudar, e outras orientações que devem ter tidas em conta.

Depois de uma análise inicial dos alunos em relação aos seus hábitos de estudo, foram propostas algumas tarefas tendo como principal objetivo a introdução de alguns hábitos de estudo, através da aprendizagem de algumas estratégias de estudo e aprendizagem, para a aquisição de algumas competências autorregulatórias na sua aprendizagem.

Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido, optámos por explorar três atividades/tarefas: (1) Esquematização de um texto informativo “*A Peste Negra em Portugal*”; (2) Trabalhos para casa (TPC); (3) Resumo do texto narrativo “*O Leão Lucas*”;

Neste sentido, estas atividades/tarefas ilustram os nossos objetivos, fazendo parte de um conjunto de propostas que desenvolvemos ao longo do período de estágio. Tendo todas conteúdos e objetivos diferentes, mas com a mesma finalidade.

CAPÍTULO 3 RESULTADOS

Com o intuito de melhorar a prática pedagógica e investigar se o ensino de estratégias de estudo e aprendizagem, permite aos alunos tornarem-se mais ativos e adquirem competências autorregulatórias, as tarefas que se desenvolveram foram planejadas e desenvolvidas através de uma observação atenta e participativa.

Neste capítulo pretendemos apresentar algumas das tarefas realizadas ao longo do estágio, fazendo uma breve descrição do seu desenvolvimento, apresentando e analisando os dados recolhidos de cada uma das tarefas, interpretando-os em função dos objetivos propostos.

Como já foi referido na caracterização da turma, os alunos inicialmente apresentavam bastantes dificuldades ao nível da atenção, pouca autonomia para a realização de qualquer atividade/tarefa proposta, solicitando constantemente do adulto para lhes dar orientações e até explicações previamente dadas. Outra dificuldade sentida era o seu fraco ritmo de trabalho, nunca conseguiam concluir qualquer tipo de tarefa proposta num determinado espaço-tempo.

Num primeiro momento, ao realizarem as tarefas os alunos não faziam uma leitura atenta dos enunciados e avançavam logo para a sua execução e/ou resolução, sem antes delinear um plano e recorrer a estratégias adequadas. Por isso, ocorreu por diversas vezes, os alunos não responderem adequadamente, não pela sua falta de capacidade/conhecimento, mas antes pela sua falta de atenção e/ou dificuldades em interpretar os enunciados.

Com o objetivo de compreender se o ensino de estratégias de estudo e aprendizagem, traz benefícios para o desempenho escolar dos alunos, foi delineado um plano onde se propôs trabalhar esta temática de forma diferente da rotina habitual da turma.

De acordo com as orientações e princípios da abordagem que propomos, na prática em sala de aula, recorreremos ao programa de competências de estudo proposto por Carita et al. (1998), a partir do qual desenvolvemos parcialmente o nosso trabalho.

Como já referido no capítulo “Quadro de referência teórico”, o desenvolvimento destas competências tem por base, dar a possibilidade de o aluno adquirir um leque de procedimentos que poderá implementar, de acordo com as características e exigências de

cada tarefa. Promovendo conseqüentemente a aquisição de comportamentos autorregulados.

Para além do programa, recorreremos também a estratégias que nos pareceram mais adequadas, tendo em conta o contexto e o grupo em questão.

Numa abordagem cooperativa, optámos pela realização de algumas tarefas de escrita em pequenos grupos ou em pares, algo que os alunos não estão muito habituados. Através deste tipo de abordagem, proporcionámos momentos de partilha de saberes e opiniões, em que os alunos puderam ouvir os trabalhos uns dos outros, e manifestar os aspetos positivos e os que necessitavam ser revistos.

O pedido de TPC, foi uma estratégia que encontrámos para ajudar os alunos na criação de alguns hábitos de estudo, aprendendo a gerir melhor o seu tempo de trabalho/estudo, e a desenvolver algumas competências de autonomia.

Para auxiliar a realização de determinadas tarefas, construámos e/ou adaptámos alguns instrumentos, em forma de grelhas para ajudar os alunos a adquirirem competências autorregulatórias.

3.1. TAREFAS/ESTRATÉGIAS

3.1.1. Esquematização de um texto informativo “*A Peste Negra em Portugal*”

A tarefa tinha como principal finalidade, abordar dois conteúdos previstos pela professora titular, como o texto informativo e a Peste Negra em Portugal. A partir destes, pensámos numa atividade em que pudéssemos incluir estes dois conteúdos indicados pela professora num só e abordá-los em simultâneo com a estratégia de aprendizagem, denominada “esquema”.

A partir desta atividade, pudemos incluir uma competência de estudo em duas áreas curriculares – Português e Estudo do Meio. Incluindo-se domínio da Leitura e Escrita - Português, e o Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições – Passado Nacional – Estudo do Meio.

Para esta atividade, adaptámos um texto informativo que se encontra no Livro (O Ano da Peste Negra, Edições Caminho, 1987) construámos um esquema que correspondesse à estrutura do texto, e por último pareceu-nos importante utilizar uma grelha de apoio para a leitura do texto, que se encontra disponível nas Brochuras PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Esta grelha constitui-se como um elemento de apoio que possibilita aos alunos tratarem a informação escrita, de forma assimilarem e a compreenderem o seu conteúdo.

A presente atividade foi posta em prática no dia 20 de janeiro, dando início à sessão, questionando os alunos sobre o tema a “Peste Negra”. Com base nesta abordagem, apercebemo-nos que a maior parte da turma não possuía muitos conhecimentos sobre este tema, por isso optámos por passar logo à distribuição de três folhas incluindo o texto informativo, o respetivo esquema e uma lista de auto verificação para antes e depois da leitura. Como este tipo de instrumentos que habitualmente não são muito utilizados na prática educativa, o grupo acabou por demonstrar um grande interesse e curiosidade no preenchimento do mesmo.

Primeiramente pediu-se aos alunos para observarem o texto e preencherem posteriormente a parte da lista que refere “antes da leitura” (Figura 1) e só depois é que passaram para uma leitura silenciosa e outra em voz alta.

Após a leitura do referido texto, proporcionou-se um momento, para que estes esclarecessem as suas dúvidas acerca do tema assim como do significado de algumas palavras. À medida que fomos esclarecendo as dúvidas, recorremos com frequência a exemplos do quotidiano para um melhor entendimento.

Só posteriormente é que preencheram a última parte da lista de verificação “depois da leitura”. (Figura 2)

Lista de auto verificação para antes da leitura			
	Questões	Sim	Não
Antes da leitura	Sei para que vou ler?	X	
	Percebi pelo título qual é o assunto do texto?	X	
	Revi o que já sei sobre o assunto?	X	

Figura 1 - Lista de auto verificação para antes da leitura

Lista de auto verificação para depois da leitura			
	Questões	Sim	Não
Depois da leitura	Compreendi o sentido global do texto?	X	
	Consigo dizer o que aprendi com este texto?	X	
	Percebi todas as palavras do texto?		X
	Aprendi palavras novas com o texto?	X	
	Tomei notas sobre algumas partes do texto?		X
	Já reli o texto?	X	
	Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto do texto?	X	
Apetece-me falar do texto que li a alguém?	X		

Figura 2 - Lista de auto verificação para depois da leitura

Antes de iniciarem o preenchimento do esquema relativo ao texto (Figura 3), foi feita uma nova abordagem ao mesmo, utilizando os tópicos criados no esquema apoiados no texto apresentado, tais como: Aparecimento; Consequências; Tratamento (proteção e medidas); Explicações (crenças, origem, transmissão, sintomas).

Após o culminar desta atividade, procedemos à correção desta tarefa em conjunto, utilizando como elemento de apoio o quadro da sala de aula. No decorrer da correção, fomos dando aos alunos os pontos de cada item, para fazerem a contabilização dos seus pontos nesta tarefa.

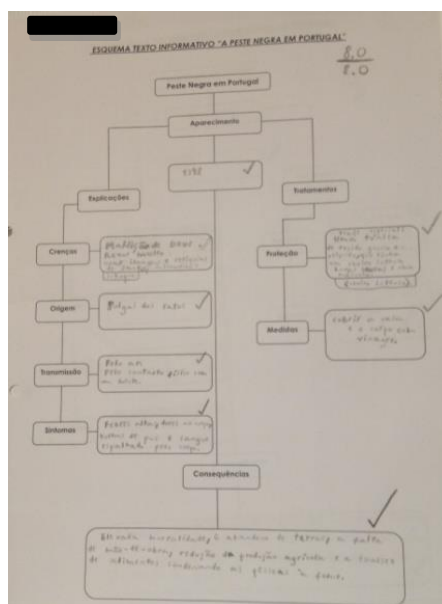


Figura 3 - Esquema do texto informativo "A Peste Negra em Portugal"

Ao longo da atividade, os alunos estiveram muito participativos e empenhados na realização das tarefas que fomos propondo. Apesar de não termos planeado, considerámos que foi bastante proveitoso abordar alguns temas de interesse, para os quais os alunos demonstraram entusiasmo em debater tais como as doenças e epidemias atuais (Ébola, Legionella, Gripe...).

No preenchimento do esquema, verificámos que alguns alunos apresentaram dificuldades em seleccionar as ideias principais de cada item. Sendo que foi possível ir observando os alunos que davam respostas mais objetivas e outros expressando as mesmas, mas de uma forma mais desenvolvida.

Neste "Questionário Autoavaliação dos Alunos" (Anexo 4) conseguimos perceber que todos os alunos à exceção de um, pensam que a abordagem de diferentes esquemas, permitiu-lhes esclarecer e organizar melhor as ideias principais de um texto/tema.

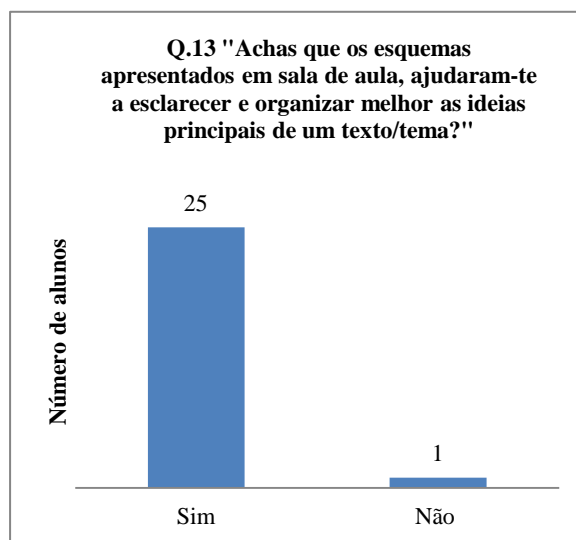


Gráfico 1 – Resposta à Q.13 do questionário de autoavaliação aos alunos

3.1.2. Resumo do texto narrativo “*O Leão Lucas*”

Esta atividade tinha como finalidade, abordar um texto previsto pela professora titular, que se encontra no manual escolar (*Alfa*, Porto Editora, 2015). A partir deste texto, pensámos que seria vantajoso incluir uma das estratégias de aprendizagem, intitulada por “resumo”. Esta tarefa está inserida na área do Português, mais especificamente nos domínios da Leitura e Escrita e da Educação Literária.

Dada a sua complexidade, a presente atividade foi realizada em duas sessões, mais concretamente nos dias 14 e 15 de janeiro de 2015. Demos início à sessão, questionando os alunos sobre o tema, apesar de o grupo conseguir explicar superficialmente o que era um resumo, não conseguiu contudo explicar a sua elaboração. De seguida, procedemos à distribuição de umas folhas com a explicação e todos os passos fundamentais para a construção de um resumo (Anexo 8). À medida que os alunos foram lendo em voz alta, pedimos para irem sublinhando as ideias principais e esclarecendo todas as dúvidas que iam surgindo, no fim ainda foi possível promover um pequeno debate entre alunos em que puderam partilhar saberes e opiniões entre todos.

Numa fase seguinte, depois de se ler o texto narrativo “*O Leão Lucas*”, organizámos os alunos em conjuntos de dois, formando desta forma grupos heterogéneos, em que tantos os alunos com menores capacidades aprendessem a trabalhar ao lado dos que têm maiores capacidades, e que estes por sua vez assumam um papel responsabilizador junto do outro.

Desta forma, pretendíamos que os respetivos pares procedessem à elaboração das seguintes tarefas:

- dividir o texto em três partes diferentes (introdução, desenvolvimento e conclusão);
- sublinhar no texto as ideias principais do texto e redigi-las numa folha numa folha por ordem cronológica;
- após apreciação da professora/investigadora, os alunos puderam reescrever pelas suas próprias palavras, o essencial do texto de uma forma clara e sucinta.

Verificámos que muitos alunos apresentavam dificuldades em selecionar e a distinguir as ideias principais das acessórias e na parte escrita elaboravam resumos muito idênticos ao texto original.

À medida que os alunos foram realizando estas tarefas, fomos circulando pelas mesas de forma a esclarecer as dúvidas que iam surgindo. Enquanto íamos orientando e esclarecendo, fomos também pedindo para recorrerem às folhas anteriormente entregues com todos os passos importantes para a elaboração de um resumo, de forma a que eles pudessem trabalhar mais autonomamente sem ter que recorrer desnecessariamente ao nosso apoio.

Ao terminarem os seus resumos (Anexo 9), cada par foi ao centro da sala, ler o seu texto aos restantes colegas da turma. Proporcionando-se desta forma um momento em que cada grupo partilhasse o seu trabalho aos restantes alunos que puderam ouvir e no final dar a sua opinião, referindo aspetos positivos e/ou a serem revistos. Posteriormente foi distribuída uma pequena grelha autocorretiva (Anexo 10) que adaptámos especificamente para esta tarefa, em que os alunos puderam reler e rever os seus textos e verificar se os mesmos contemplavam todas as propostas indicadas. Este instrumento de trabalho, ajudou-os bastante com suas indicações, pois muitos deles corrigiram certas lacunas e/ou melhoraram os seus resumos.

No final da aula, foi solicitado que os alunos levassem como TPC uma pequena Ficha de Resumo (adaptada de Carita et al. p. 86), relativa ao mesmo texto (Anexo 11) para ser feita individualmente.

Os resumos depois de serem corrigidos, foram avaliados e posteriormente entregues apresentando uma pontuação que de um modo geral se cifrava entre os (0, 5 e 10 valores), tendo os alunos que registar numa folha específica, os pontos adquiridos. (Anexo 12).

Em suma, a presente atividade permitiu não só explorar a execução de um resumo, mas também uma abordagem à aprendizagem cooperativa em sala de aula. Ao incluir o trabalho em equipa e a ajuda entre colegas, em que os alunos interagem e todos beneficiam-se mutuamente nos seus processos de aprendizagem.

Mantendo o professor um papel de facilitador, de mediador e supervisor do trabalho dos alunos. Estes, por sua vez, praticam a sua autonomia como aprendizes, ao mesmo tempo que tomam múltiplas decisões em conjunto acerca de como organizar a tarefa que lhes foi atribuída.

De uma forma geral o trabalho em grupo, correu bem, à exceção de um caso, pela ausência de comunicação entre os elementos e o não saber trabalhar em equipa foram as grandes dificuldades sentidas pelo grupo, não conseguindo entregar o trabalho no prazo estipulado.

De acordo com o “Questionário de Autoavaliação dos Alunos” (Anexo 4) é possível verificar que 21 alunos sentiam inicialmente dificuldades na elaboração de um resumo, contudo após a nossa intervenção esta situação melhorou substancialmente, tendo em conta que só dois alunos é que ainda referem sentir alguma dificuldade.

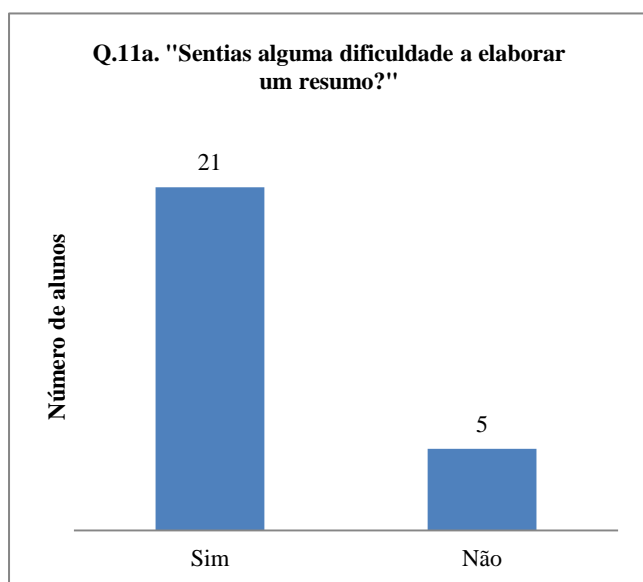


Gráfico 2. Resposta à Q.11a ao questionário de autoavaliação dos alunos

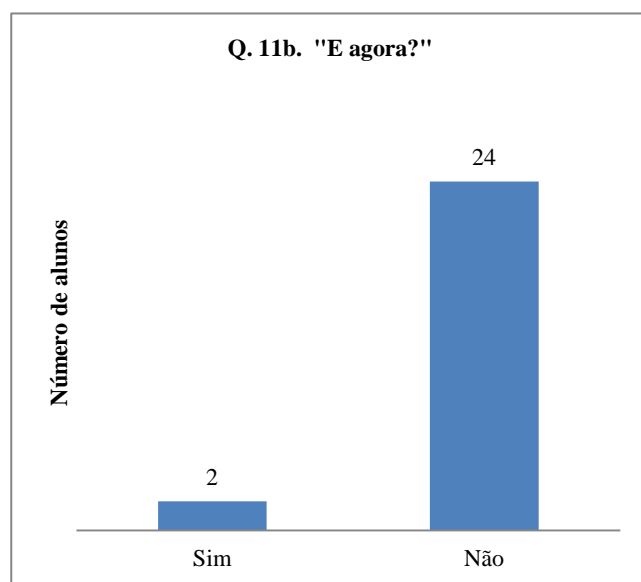


Gráfico 3. Resposta à Q.11b ao questionário de autoavaliação dos alunos

3.1.3. Tarefas para casa (TPC)

Durante a nossa intervenção, foram pedidos pequenas tarefas para casa, que envolvessem em simultâneo momentos de estudo e execução das mesmas, com o intuito de estabelecer bons hábitos de estudo nos alunos.

Para além destas tarefas permitirem o treino e consolidação de matérias e conteúdos abordados em sala de aula, é uma boa forma de o aluno aprender a organizar e gerir o seu tempo, adquirindo desta forma alguma responsabilidade e autonomia no seu trabalho.

Antes de darmos início ao pedido de tarefas para casa, considerámos importante termos obtido informações sobre os ambientes onde os alunos realizam os seus TPC. Para tal vamos evidenciar posteriormente, através de um gráfico próprio alguns casos em que se verificam ambientes de estudo pouco estruturados, refletindo-se muitas vezes no seu desempenho, tendo o professor de apoiar e orientar, tanto os alunos como os seus pais, que habitualmente estão mal informados sobre a forma como podem e devem ajudá-los.

Ao darmos início a esta estratégia, optámos por explicar aos alunos como iriam passar a serem desenvolvidos os TPC propostos pela professora/investigadora, em que distribuámos uma planificação para uma sessão de estudo (adaptada de Carita et. al, 1997 p.57) (Anexo 13). Esta planificação apesar de ter esta finalidade, que fosse em simultâneo para a sessão de estudo como para a realização dos TPC.

Nesta planificação, pretendia-se que os alunos apontassem os seguintes aspetos em sala de aula: a área curricular a abordar, o seu conteúdo específico, a duração prevista para a realização do estudo e trabalho, quais as fontes de informação a utilizar (livros, manual escolar, apontamentos, fichas de trabalho, enciclopédia, etc). Em casa, era suposto que os alunos apontassem a hora de início do seu estudo e se no final cumpriram ou não o seu plano de estudo/trabalho.

Como já foi referido anteriormente, foi proposto que cada tarefa tivesse tanto um momento de estudo como de realização, e para além disso os alunos puderam passar a levar para suas casas, diferentes materiais de apoio que pudessem recorrer no seu estudo/trabalho em específico.

No “Questionário Autoavaliação dos Alunos” (Anexo 4) é possível verificarmos qual a relevância que os alunos deram ao pedido de TPC, proposto pela professora/investigadora

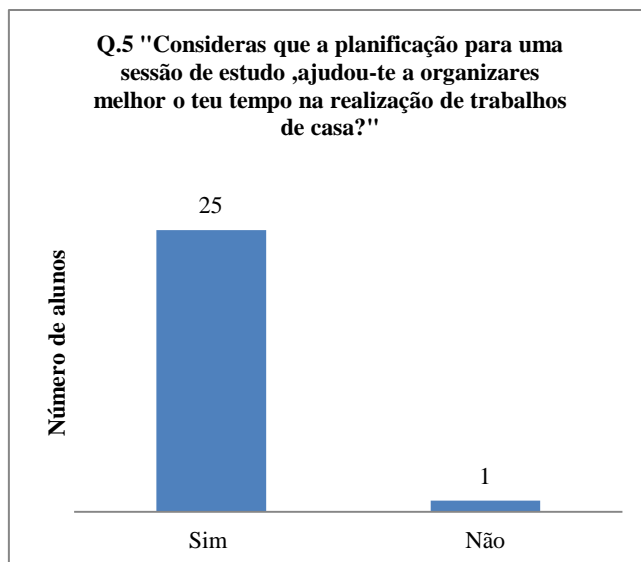


Gráfico 4 – Resposta à Q.5 ao questionário de autoavaliação dos alunos

Fazendo uma análise aos elementos referenciados tanto no gráfico 4 como na tabela 1, verificamos que a grande maioria dos alunos considera que esta planificação ajudou-os a organizar melhor o seu tempo de estudo/trabalho à exceção de um aluno que não partilhou da mesma opinião do que a generalidade dos colegas.

Tabela 1 - Resposta Q.5 ao questionário de autoavaliação

Questão nº5. “Explica porquê?”	
Sim	Número de alunos
Ajudou-me nas dúvidas que tinha	1
Ajudou-me muito a estudar	5
Porque me motiva sempre a cumprir tudo	1
Ajudou-me a organizar melhor os trabalhos	1
Ajudou-me a organizar melhor o meu tempo de estudo/trabalho	14
Perco menos tempo e faço melhor os trabalhos	5
Ajudou-me a concentrar-me no estudo	2
Não	Número de alunos
Fazer os TPC com tempo, distrai-me	1

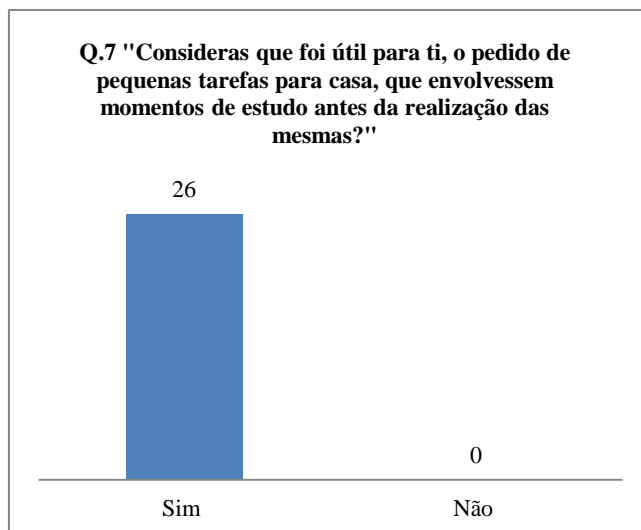


Gráfico 5 – Resposta à Q.7 ao questionário autoavaliação dos alunos

A partir do gráfico 5, verificou-se que a globalidade dos alunos considera relevante que o pedido de tarefas para casa é útil no desenvolvimento dos seus estudos. No que se refere à tabela 2, verificamos que cerca de 42% dos alunos consideram que, estas tarefas ajudam-lhes a estudar diariamente assim como a relembrar e perceber melhor as matérias.

Tabela 2- Resposta à Q.7 ao questionário autoavaliação dos alunos

Questão nº7. "Explica porquê?"	Número de alunos
Deu-me mais conhecimento sobre o estudo.	1
Foi útil para mim para o meu estudo.	6
Ao mesmo tempo que fazia os TPC estudava.	5
Estudar diariamente ajuda-nos a relembrar e a perceber melhor a matéria.	11
Ajudou a organizar melhor o tempo.	2
Fiquei mais responsável.	1
Ajudou a fazer as tarefas.	3

3.2. QUESTIONÁRIOS

Dos dados obtidos nos diferentes questionários, optou-se por destacar apenas os resultados de alguns temas/conteúdos que consideramos mais relevantes para o presente estudo.

3.2.1. Hábitos de estudo

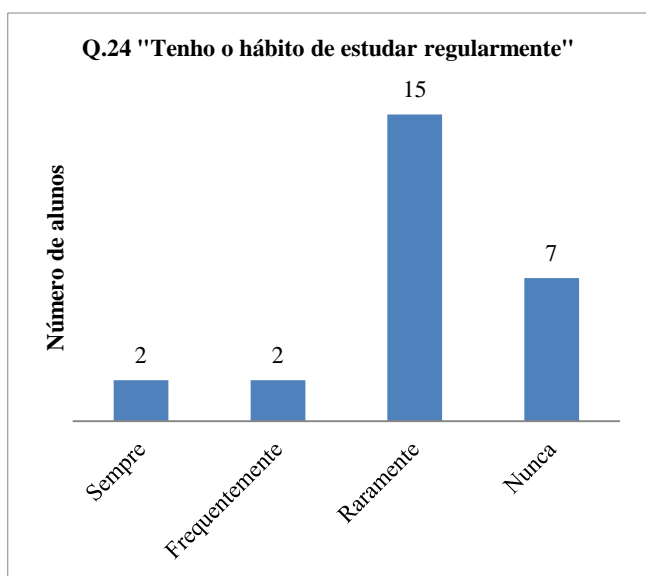


Gráfico 6 – Resposta à Q.24 do questionário aos alunos (1.ª fase)

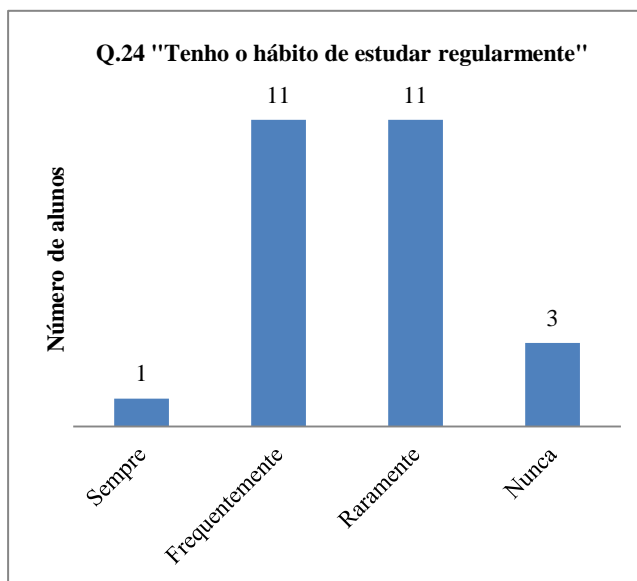


Gráfico 7 – Resposta à Q.24 do questionário aos alunos (2.ª fase)

Fazendo uma análise aos gráficos 6 e 7 que se distinguem unicamente por registarem o mesmo tipo de atuação mas em períodos diferentes. Nestas circunstâncias, tendo em conta os resultados obtidos, verificamos um aumento substancial do número de alunos a responderem afirmativamente que estudam frequentemente e uma redução que apesar de ligeira do número de alunos que estudam raramente.

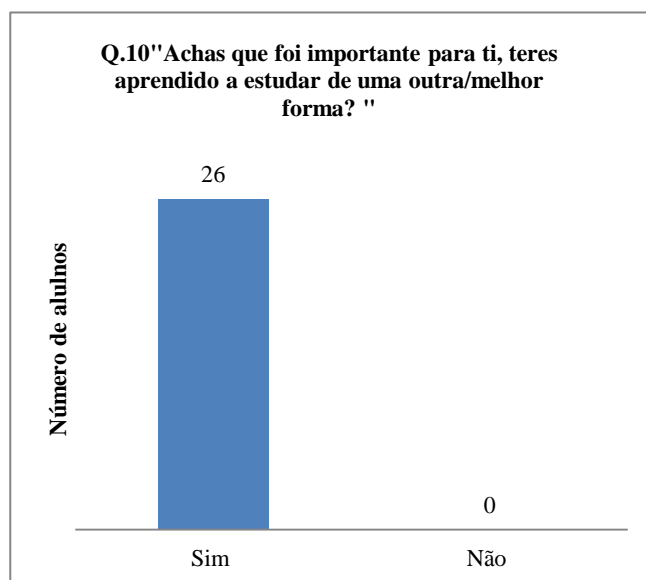


Gráfico 8 – Resposta à Q.10 do questionário autoavaliação aos alunos

Analisando o gráfico 8, podemos verificar a relevância que a totalidade dos alunos deu à aprendizagem de uma outra/melhor forma de estudo. De acordo com a tabela 3, verificamos que cerca de 26% dos alunos afirmam que não tinha uma forma de estudar adequada. E cerca de 15% dos alunos referem que, passaram a organizar melhor o seu tempo e a melhorar as notas nos testes de avaliação.

Tabela 3 – Resposta à Q.10 ao questionário autoavaliação dos alunos

Q.10 “Explica porquê?”	Número de alunos
Para ser mais fácil estudar	3
Ajudou-me a melhorar as minhas notas nos testes de avaliação	4
Confiei mais em mim	1
Organizo melhor o tempo	4
Porque não tinha uma forma de estudar muito correta	7
Fiquei mais rápido e faço mais facilmente os trabalhos	1
Vai-me ajudar no futuro	2
Porque não tinha nenhum horário que me ajudasse	1
Consigo organizar-me melhor	3
Porque é a estudar que se sabe a matéria	1
Porque já não me distraio tanto	1

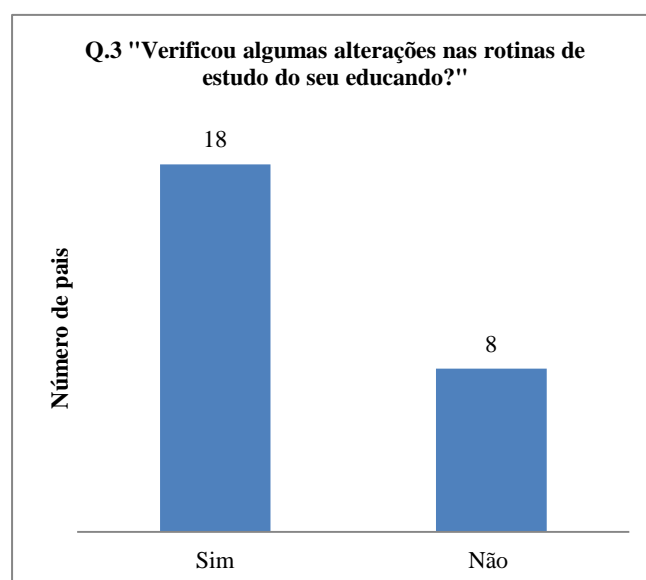


Gráfico 9 – Resposta à Q.3 do questionário aos pais (2.ª fase)

A partir da análise do gráfico 9, podemos referir que cerca de 69% dos pais afirmam que verificaram algumas alterações nas rotinas de estudo dos seus educandos. Tendo em conta a tabela 4, verifica-se que todas as alterações referidas, as mais evidentes são uma maior preocupação com o estudo e uma melhor organização do seu tempo de trabalho e de estudo.

Tabela 4– Resposta à Q.3 do questionário aos pais (2.ªfase)

Q.3 - “Quais?”	Número de pais
Estudo mais proactivo	1
Faz pequenas interrupções durante os períodos de estudo	1
Rotinas de estudo ficaram mais solidificadas e mais claras	1
Compreendeu a diferença entre os TPC e a estudar	1
Maior preocupação com o estudo	4
Maior concentração/atenção	1
Organiza melhor o seu tempo de trabalho e de estudo	4
Estuda diariamente	3
Coloca mais questões	1
Faz resumos e esquemas	3

3.2.2. Motivação

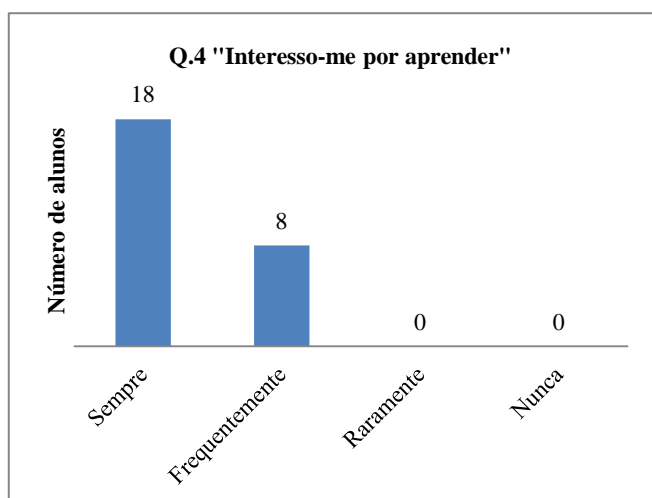


Gráfico 10 – Resposta à Q.4 do questionário aos alunos (1.ªfase)

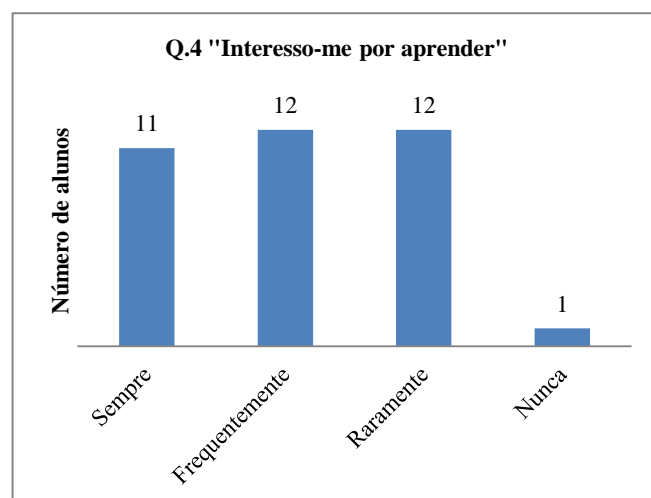


Gráfico 11 – Resposta à Q.4 do questionário aos alunos (2.ªfase)

Apesar do gráfico 10 e 11 registarem a mesma situação, foram realizados em períodos diferentes. Desta forma, tendo em conta os resultados obtidos, verificamos um decréscimo significativo do número de alunos que raramente se interessavam por aprender. E uma outra redução ligeira dos alunos que se interessavam frequentemente.

No que se refere à motivação dos alunos, a professora titular cita que,

“Eles de uma forma geral, tudo o que seja novidade, então aí, aderem muito bem. Quando são atividades por vezes mais monótonas, mais rotineiras às vezes, há uns que já começam “Ai ai... já estamos cansados, outra vez”, mas de uma forma geral eles reagem bem”. (Anexo 14)

3.2.3. Local de estudo

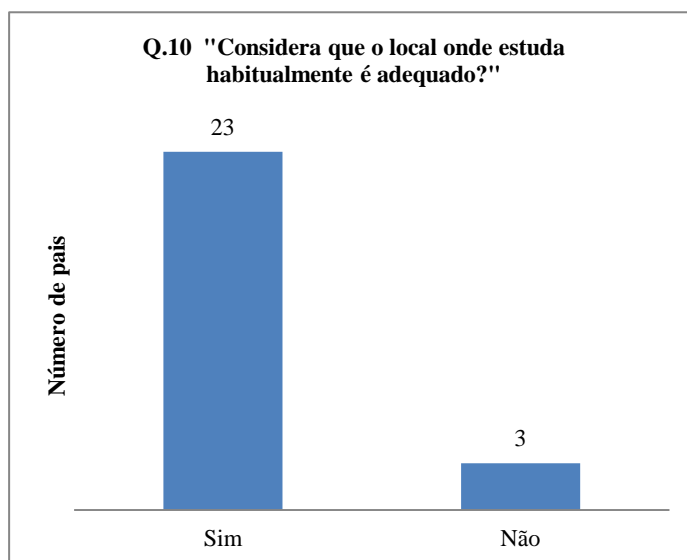


Gráfico 12. Resposta à Q. 10 do questionário aos pais (1.ª fase)

Analisando o gráfico 12, verificou-se que cerca de 88% dos pais consideram que o local onde habitualmente os seus educandos estudam é adequado. De acordo com a tabela 5, observamos que a maioria dos alunos estuda no seu quarto possuindo todas as condições necessárias. Os restantes alunos que não possuem um local de estudo apropriado, os pais explicam que estes não estudam num único local, trabalhando em diferentes divisões (cozinha, sala, quarto...).

Reforçando esta ideia a professora titular refere que,

“Muitos deles estudam na cozinha com as mães ou seja quem for a fazer o jantar, ou que estudam na sala quando está outra pessoa a ver televisão, como a *Violetta* como nós vimos em alguns casos”. (Anexo 14)

Tabela 5 – Resposta à Q.11 do questionário aos pais (1.ª fase)

		Q.11 "Indique como é composto esse local de estudo?"	Número de alunos
Exemplos de respostas abertas		Quarto - secretária, cadeira, luz localizada e material de escritório aplicável.	19
		Não tem local de estudo fixo: secretária no quarto, sofá da sala, mesa de jantar ou mesa da cozinha.	3
		Escritório - secretária individual, boa iluminação com luz localizada, material de escritório e escolar.	3
		Sala - mesa, cadeira, computador e televisão desligada.	1

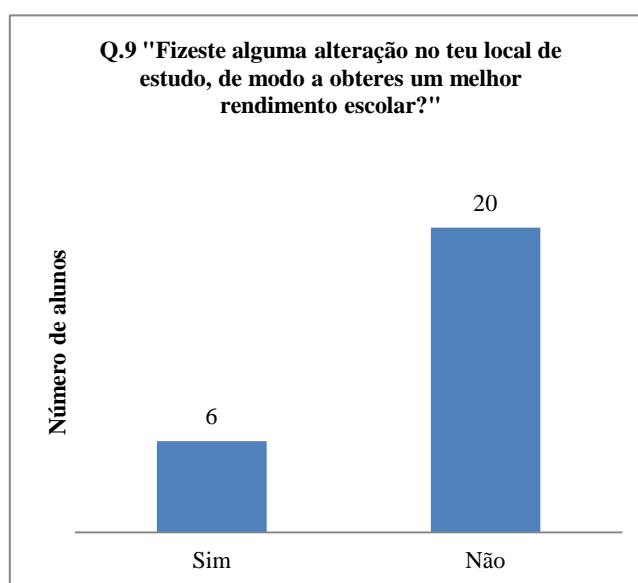


Gráfico 13. Resposta à Q.9 do questionário de autoavaliação dos alunos

Fazendo uma análise ao gráfico 13, podemos verificar que cerca de 76% dos alunos não fizeram quaisquer alterações no seu local de estudo, contudo de acordo com a tabela 6, existem três casos que pretendiam fazer algumas alterações, mas não tiveram tempo suficiente para o fazer.

Tabela n.º6 - Resposta à Q.9 ao questionário autoavaliação dos alunos

Q.9 "Quais?"					
		Sim	Número de alunos	Não	Número de alunos
Exemplos de respostas abertas	Coloquei mais iluminação no quarto para me ajudar a concentrar.		2	Alterava a secretária para o meu quarto porque no meu quarto não há familiares.	1
	Estar mais concentrado.		1	Ainda não tive tempo de mudar a secretária de sítio virado para a luz.	1
	Arrumei a minha secretária para não me distrair.		3	Ainda não tive tempo de comprar uma secretária para o meu quarto.	1

3.2.4. Planificação/Gestão do tempo

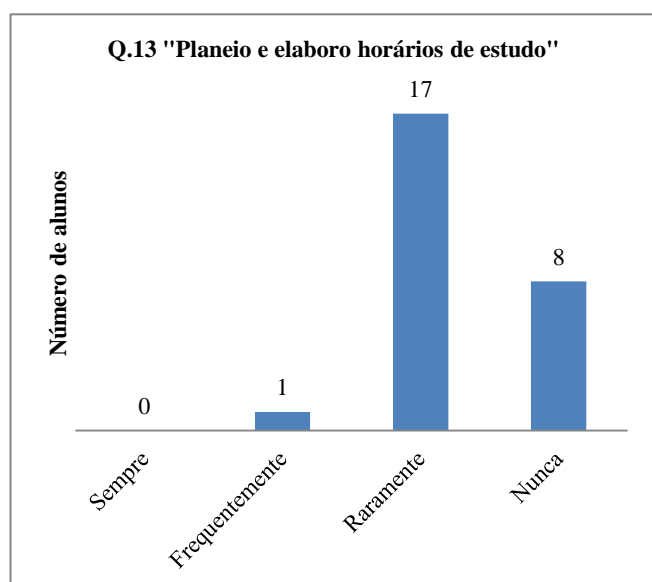


Gráfico 14. Resposta à Q.13 do questionário dos alunos (1.ª fase)

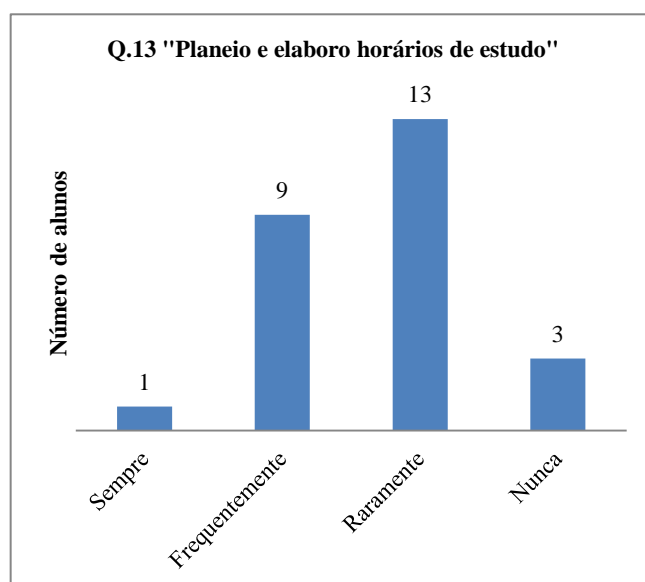


Gráfico 15. Resposta à Q.13 do questionário dos alunos (2.ª fase)

De acordo com os gráficos 14 e 15, podemos verificar um aumento substancial do número de alunos a responderem afirmativamente que planeiam e elaboram horários de estudo frequentemente e uma redução ligeira do número de alunos que raramente ou nunca planeiam e elaboram horários.

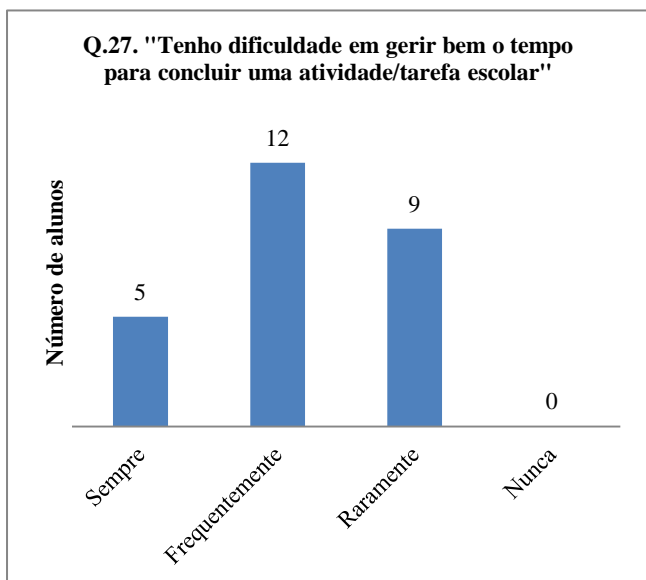


Gráfico 16. Resposta à Q.27 do questionário aos alunos (1.ª fase)

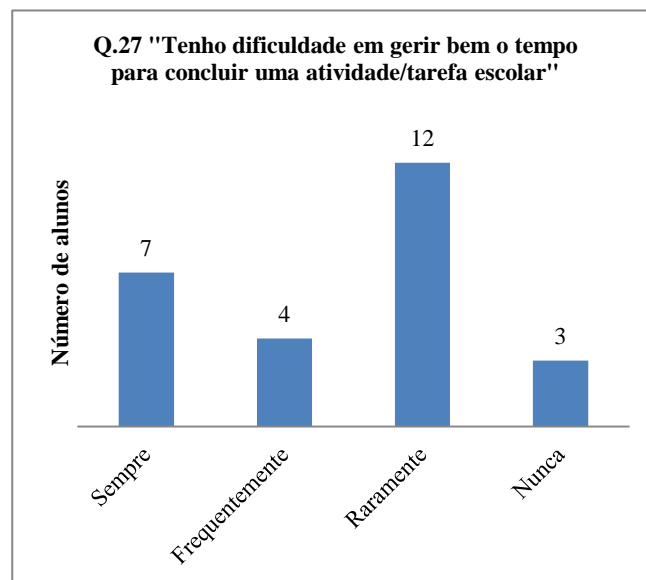


Gráfico 17. Resposta à Q.27 do questionário aos alunos (2.ª fase)

Fazendo uma análise aos gráficos 16 e 17, verificamos uma redução significativa do número de alunos que frequentemente sentiam dificuldade em gerir o seu tempo, para a concluir uma atividade/tarefa escolar. E uma subida ligeira do número de alunos que deixaram de sentir essa mesma dificuldade.

Na primeira entrevista realizada à professora titular (Anexo 14), esta refere que os alunos apresentavam dificuldades em gerir bem o seu tempo no desenvolvimento das atividades.

“Muito poucos. Muito poucos, de uma forma geral, eles têm muita dificuldade, mesmo quando nós dizemos e como tu vais fazer ao longo de todo este projeto de dar não sei quanto tempo para fazer. Há muitos que terminam muito mais rápido porque é só despachar, é para cumprir, outros tentam ser mais rigorosos e conseguem realmente cumprir aquele tempo estipulado, outros perdem-se completamente mesmo quando nós dizemos “ A tarefa é para ser feita em 5 minutos” se for preciso demoram 20.”

3.2.5. Esquemas/Resumos

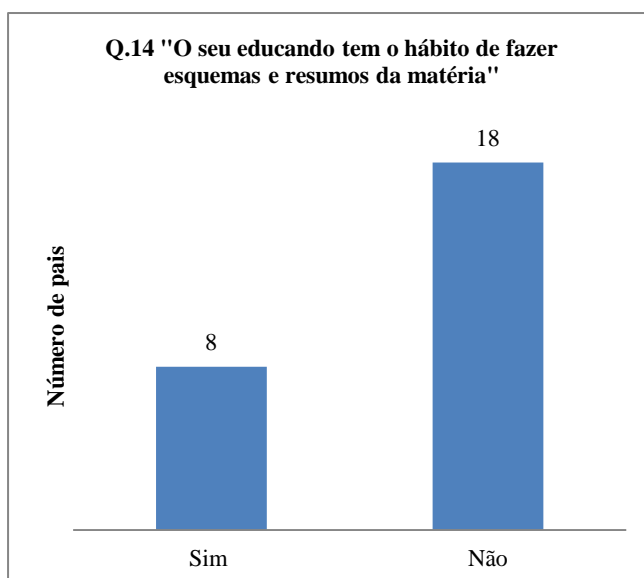


Gráfico 18. Resposta à Q.14 do questionário aos pais (1.ª fase)

Analisando o gráfico 18, verificamos que numa primeira fase cerca de 69% dos pais referiram que os seus educandos não tinham o hábito de fazer esquemas e resumos das matérias.

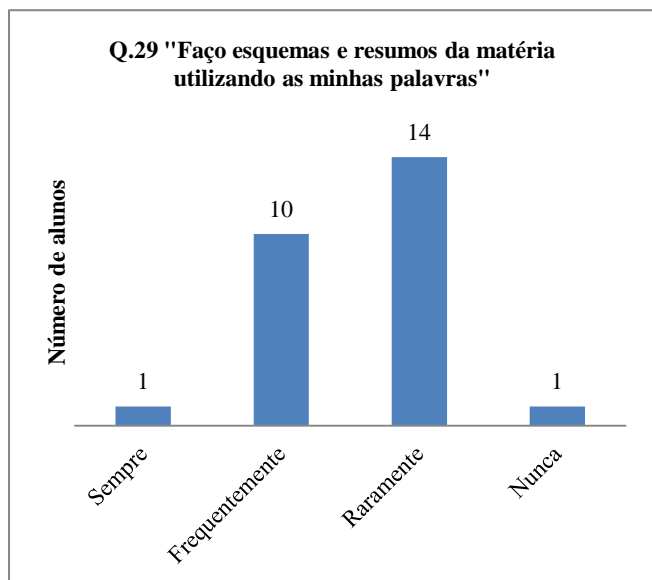


Gráfico 19. Resposta à Q.29 do questionário aos alunos (1.ª fase)

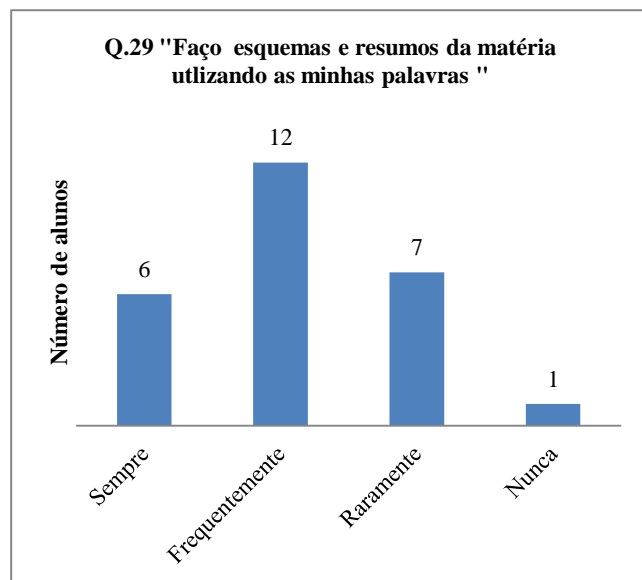


Gráfico 20. Resposta à Q.29 do questionário aos alunos (2.ª fase)

A partir da análise do gráfico 19 e 20, verificamos uma subida acentuada dos alunos que fazem sempre e frequentemente resumos e esquemas da matéria. E uma diminuição significativa do número de alunos que respondem que raramente o fazem.

Na segunda entrevista à professora titular (Anexo 15), esta salientou que a abordagem de algumas estratégias de estudo e aprendizagem ajudou na rentabilização do estudo dos seus alunos.

“Muito! Por acaso eu não recolhi, mas tenho alunos que hoje de manhã como era o teste de Estudo do Meio que os vi com resumos, com cores sublinhando tudo muito organizado e isso foi um bocadinho trabalho que tu desenvolveste”.

3.2.6. Folheto informativo

Como referido anteriormente, numa primeira fase deste estudo, considerámos relevante a elaboração de um instrumento de apoio que pudesse orientar e apoiar os encarregados de educação, que habitualmente estão mal informados sobre a forma como podem e devem ajudar os seus educandos. Analisando o gráfico 21, verificamos que somente 16% dos pais referem que, não possuem ter conhecimentos de como podem ajudar os seus educandos a criar hábitos de estudo.

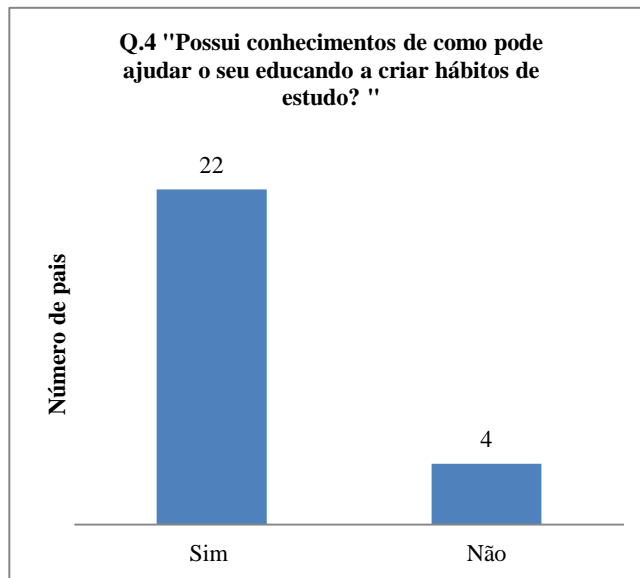


Gráfico 21. Resposta à Q.4 do questionário aos pais (1.ª fase)

Apesar da globalidade dos resultados afirmativos, considerámos que seria igualmente vantajoso a distribuição de um folhetos informativo “Como criar hábitos de estudo” (Anexo 7) aos pais dos alunos.

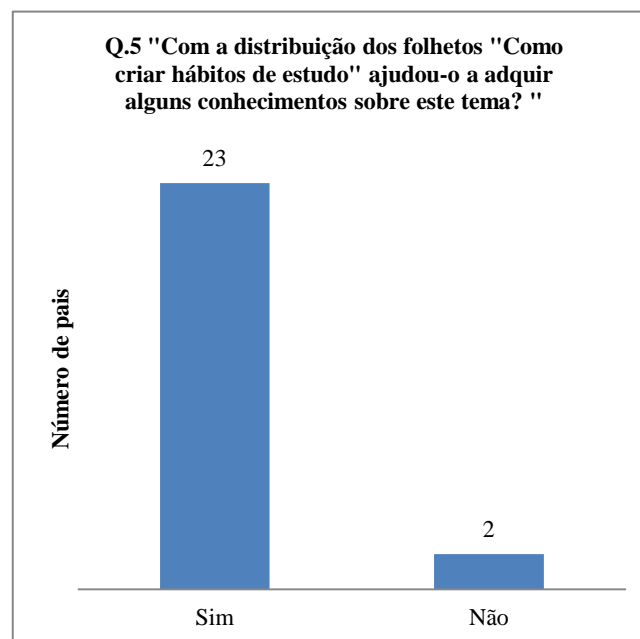


Gráfico 22. Resposta à Q.5 do questionário aos pais (2.ª fase)

Numa segunda fase, pensámos que seria importante perceber se os pais consideraram relevante a distribuição destes folhetos informativos. Desta forma, de

acordo com o gráfico 22, verificamos que cerca de 88% dos pais afirmam que este instrumento os ajudou a adquirir alguns conhecimentos sobre a criação de hábitos de estudo.

3.2.7. Conceções dos alunos

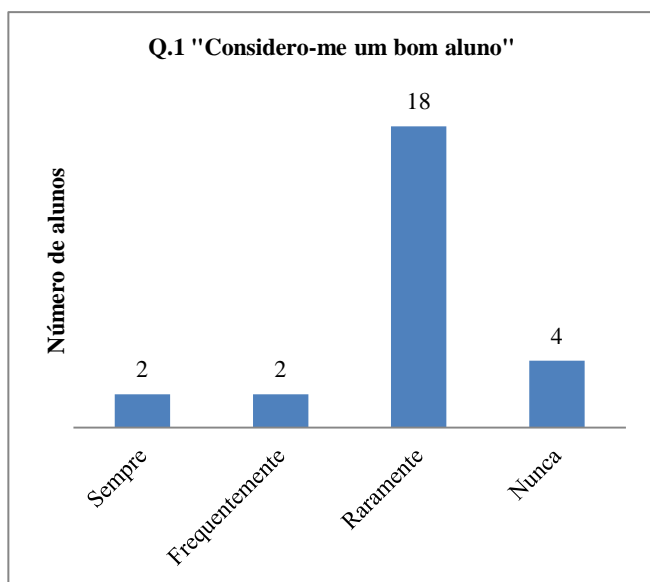


Gráfico 23. Resposta à Q.1 do questionário aos alunos (1.ª fase)

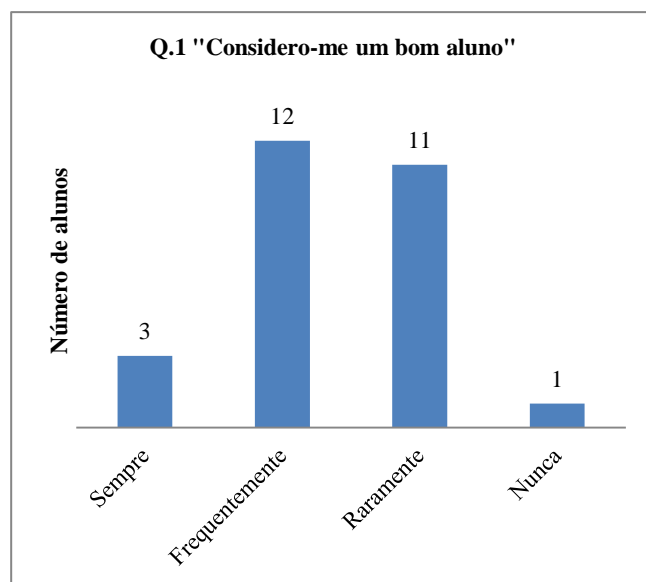


Gráfico 24. Resposta à Q.1 do questionário aos alunos (2.ª fase)

A partir da análise dos gráficos 23 e 24, verificamos um aumento significativo do número de alunos que se considera frequentemente um bom aluno e uma redução ligeira do número de alunos que respondeu raramente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contributos da investigação

O presente estudo procurou compreender a relevância dos hábitos de estudo no desempenho escolar dos alunos do 4.º ano do Ensino básico. Como tal, ao longo deste trabalho fomos refletindo sobre a prática e, particularmente sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Tínhamos como objetivo, compreender também se o ensino de estratégias de estudo permite ou não aos alunos assumir um papel mais ativo e adquirir competências de autorregulação na aprendizagem. Para isto foi essencial realizar diversas observações e investigar teoricamente a área em estudo, de forma a planear toda a intervenção e desenvolver um conjunto de tarefas. Ao longo das intervenções foram recolhidos dados, através de diferentes instrumentos que foram analisados posteriormente, de forma a compreender melhor a área em estudo. Para a conclusão deste trabalho, é importante refletir e fazer uma avaliação do que se alcançou.

Numa fase inicial deste trabalho, foram surgindo determinadas dúvidas sobre quais as tarefas a planear, tanto para responder às questões de investigação, como para melhorar o desempenho escolar dos alunos. Também os objetivos da investigação trouxeram algumas incertezas sobretudo na forma como poderíamos recolher os dados necessários, quais as estratégias de aprendizagem mais relevantes e adequadas a cada tarefa planeada, e se as mesmas possibilitam aos alunos aprendizagens significativas.

Do mesmo modo, nos fomos debatendo acerca da nossa função enquanto professora/investigadora, ou seja, qual seria o nosso papel diante uma turma, tendo tanto objetivos de investigação como pedagógicos para desenvolver posteriormente.

Como já foi referido, os alunos apresentavam inicialmente alguma desmotivação, falta de atenção, fraco ritmo de trabalho e pouca autonomia para a realização de qualquer tipo de tarefa, solicitando de uma forma constante apoio do adulto, para dar orientações e repetir explicações dadas anteriormente. Desta forma, um dos nossos objetivos era tentar perceber se o ensino de estratégias permite aos alunos tornarem-se mais ativos e adquirem competências autorregulatórias na sua aprendizagem.

Quanto às estratégias, é possível verificar no capítulo dos Resultados que, a maioria dos alunos numa primeira fase, não tinham o hábito de fazer resumos e esquemas das matérias. E após a nossa intervenção, foi evidente o aumento do número de alunos que deixou de sentir dificuldades na elaboração de um resumo e passou por sua vez a fazer resumos e esquemas das matérias. Consideramos relevante o ensino de estratégias de aprendizagem, como sendo um instrumento vantajoso, para os alunos que as utilizam, com o intuito de poder ajudá-los a melhorar o seu aproveitamento escolar, aprendendo em simultâneo a estabelecer metas, planear as suas tarefas e gerir melhor o seu tempo de estudo/trabalho.

Como tal, é fundamental que o professor promova a inclusão do ensino de estratégias nas diferentes áreas curriculares. É possível verificar no capítulo dos Resultados, duas das nossas atividades primordiais, que contemplam o ensino de estratégias de aprendizagem que foram abordadas dentro de uma área curricular em específico. De acordo com Nisbet (1992) e Veiga Simão (2002b), as estratégias devem ser ensinadas em conjunto com os conteúdos, ou seja, como parte integrante do ensino e da aprendizagem dos alunos. (cit. in Veiga, 2013) Desta forma é importante que, o professor proporcione ao aluno todo conhecimento necessário sobre como e quando utilizar cada estratégia, tendo em conta o seu objetivo.

Refletindo sobre o ensino de estratégias na nossa prática, podemos evidenciar algumas das propostas que nos pareceram importantes realizar tendo em conta as questões de investigação e a contexto de estágio.

Acreditamos desta forma que deve ser fomentado o trabalho em pequenos grupos e em grande grupo, que proporcione momentos de diálogo e partilha, algo em que os alunos demonstraram desde logo grande entusiasmo. Consideramos que ao promovermos estas experiências de aprendizagem cooperativa não só estimulamos aos alunos a troca de experiências e saberes entre si, como também desenvolvem a autonomia e a capacidade de se autorregular.

Optou-se também por solicitar pequenas tarefas para casa, que envolvessem em simultâneo momentos de estudo e execução das mesmas, com o intuito de estabelecer bons hábitos de trabalho nos alunos. Consideramos que esta foi uma boa forma de os

alunos aprenderem a organizar e gerirem o seu tempo, adquirindo assim alguma responsabilidade e autonomia no seu trabalho.

Para além disto, ainda foram distribuídos instrumentos de apoio em diversas atividades permitindo aos alunos organizar melhor o seu trabalho, e adquirir competências autorregulatórias de modo a tornarem-se em simultâneo mais ativos e autónomos no desenvolvimento do seu trabalho, podendo planeá-lo, executá-lo, revê-lo e ainda avalia-lo.

Podemos assim afirmar, que o ensino de estratégias nesta intervenção, permitiu que os alunos superassem muitas das suas dificuldades iniciais, e assumissem um papel mais ativo, adquirindo alguma responsabilidade e autonomia no seu trabalho.

Relativamente à questão da relevância dos hábitos de estudo em alunos do 4.º ano do Ensino básico, parece-nos essencial salientar o ponto de vista da professora titular quanto ao ensino de competências de estudo em alunos desta faixa etária.

“É fundamental...é fundamental até para os preparar já para um 5.º ano em que passamos de três grandes disciplinas, para muitas mais em que temos vários professores e...aquele choque inicial, é muito difícil para eles, eles perdem-se em muitas situações e ou têm pais muito presentes que conseguem dar-lhes um bom suporte ou então em muitos casos eles começam a descer o aproveitamento e por vezes acabam mesmo por reprovar porque ninguém lhes ensinou muito bem como é que nós vamos estudar. Isto também não é intuitivo, não é?! É algo que tem que se aprender e que tem-se que ensinar. E hoje em dia começa a haver uma preocupação cada vez maior, nesse sentido, coisa que antigamente não havia! E tudo bem que os alunos eram diferentes, os programas eram diferentes, mas realmente as formas de atingir o sucesso, cada vez mais são explicadas, são experimentadas e isto dá-lhes ali uma rede que antigamente não havia”.

Embora se verifique nos dias de hoje uma maior preocupação com esta temática, no nosso parecer ainda são poucas as escolas e professores que desenvolvem estas competências inserindo-as nas diferentes áreas curriculares e nas suas rotinas de ensino. O desenvolvimento destas competências, tem como objetivo dar ao aluno um leque de procedimentos que poderá implementar, de acordo com as características e exigências de cada tarefa. Promovendo assim, que o aluno adquira comportamentos autorregulados de estudo. Nos resultados obtidos, verificou-se um aumento substancial do número de alunos que passaram a estudar de uma forma regular. A totalidade dos alunos considerou relevante ter aprendido a estudar de uma outra/melhor forma, pois muitos

afirmaram que não tinham um método de estudo adequado e outros referiram que passaram a organizar melhor o seu tempo e a melhorar as notas nos testes de avaliação.

Verifica-se a existência de diversos estudos que, demonstram que se ensinarmos aos alunos como estudar, os seus resultados escolares tendem a aumentar, podendo esta técnica ser vista tanto como um meio de intervenção como de prevenção. (Ribeiro, 2002).

No nosso trabalho, o tempo foi a nossa principal limitação. Sabendo que para desenvolver um programa de hábitos de estudo eficaz, necessitamos de mais tempo, para desenvolver as tarefas/atividades propostas, aprofundar algumas competências de estudo, dialogar e promover mais momentos de debate e partilha de experiências, que nem sempre foi possível devido às rotinas diárias da turma. Contudo, consideramos que proporcionámos momentos ricos em partilhas e conhecimento.

De acordo, com a opinião da professora a implementação deste projeto foi ao encontro das necessidades do grupo:

“É claro que sim! Acho que correu muito bem se calhar no início nem estava à espera que corresse tão bem porque sinto que ajudou a organizá-los em várias etapas não é?! Mas que sinto que eles foram melhorando em alguns aspetos, apesar de ser um mês não estava à espera que mesmo assim se notasse tanto e já foi evidente algumas alterações a nível de trabalho e tudo mais, por isso foi muito bom.” (Anexo 15)

Tendo em conta o tempo disponível para esta investigação, os resultados nunca poderiam ser muito evidentes, pelo que o nosso trabalho se baseia na interpretação e compreensão de acontecimentos. Concluimos assim que, os hábitos de estudo devem ser desenvolvidos de uma forma diferente da habitual, como uma componente integrante nas diferentes áreas curriculares e nas rotinas de ensino.

Ao longo desta investigação, fomos nos apercebendo que os hábitos de estudo são um processo contínuo que está associado ao desenvolvimento do estudante, no qual o aluno se vai tornando consciente da forma como aprende e das dificuldades inerentes à aprendizagem.

É a partir dos primeiros anos de escolaridade que os alunos devem ter a possibilidade de aprender e utilizar estratégias de estudo, conseguindo complexificar e flexibilizar as várias estratégias de aprendizagem que possuem, adaptadas a si próprios, de modo a influenciar positivamente o seu desempenho escolar quer no presente como no futuro do seu percurso escolar. Daí a importância de o professor incentivar a discussão e a reflexão em grupo através da explicação e da análise dos objetivos, assim como da sua eficácia de utilização e tomada de consciência dos procedimentos

cognitivos implícitos. Sendo necessária a discussão e avaliação, não só dos resultados finais, mas também dos procedimentos que permitem alcançar.

Desenvolvimento pessoal e profissional

Ao longo do desenvolvimento da ação educativa, adotámos uma postura reflexiva no que concerne, às estratégias que fomos utilizando, o que nos levou a ir melhorando a qualidade da mesma. Tornou-se clara a ideia de que, como referem Oliveira-Formosinho (2008) “a realidade social e educacional está prenha de possibilidades de mudança e transformação, de que são atores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática” (p. 9).

É no contexto da prática pedagógica supervisionada, que podemos adquirir conhecimentos, desenvolver práticas de modo a ir construindo a nossa identidade enquanto futuros professores em formação inicial, sendo frequentemente confrontados com a necessidade de cooperarmos com diversas pessoas, principalmente com os colegas de trabalho, não só para troca de opiniões e ideias, mas também para aperfeiçoar e corrigir diversos aspetos profissionais. Tornando-se cada vez mais premente, esta permuta de informações que nos permitam melhorar o nosso desempenho profissional.

Na construção de identidade profissional docente, podemos destacar três dimensões fundamentais (Nascimento, 2002): (1) a motivacional, relativa ao projeto profissional e incidindo na escolha da docência como profissão e na motivação para a mesma; (2) a representacional, relacionada com a perceção profissional, tendo em conta a imagem que tem da profissão docente e de si como professor; (3) a socioprofissional, situada aos níveis social e relacional e baseando-se, fundamentalmente, nos processos de socialização profissional. Estas dimensões da identidade docente interagem entre si numa dinâmica complexa, em ligação com a profissionalidade docente em construção e com base na formação profissional.

Tornar-se professor é um processo contínuo e evolutivo ao longo de uma carreira. Pois é através das suas experiências de vida, da socialização profissional que se vai consolidando ao longo do tempo, é que se vão traçando as linhas orientadoras do seu desenvolvimento.

Neste sentido, acreditamos que, como futuros professores, é fundamental ensinar os alunos a estudar, ajudando-os a assumirem um papel mais ativo no seu próprio processo de aprendizagem, potenciando desta forma o seu desempenho escolar.

Trajetórias futuras

A temática explorada neste estudo, facultou-nos a aquisição de novos conhecimentos. Durante o nosso percurso universitário, os hábitos de estudo foram uma área pouco explorada, o que nos fez despertar logo de início, um maior interesse e curiosidade em aprofundar e desenvolver este tema, de modo a contribuir para uma melhoria da eficácia no desempenho escolar dos alunos.

Com algumas resistências e inseguranças, devido à nossa pouca experiência, observámos que apesar da temática dos hábitos de estudo terem sido pouco abordados durante o nosso percurso escolar e ao verificarmos as dificuldades já descritas anteriormente deste grupo, levou-nos a sentir o dever de aprofundar os nossos conhecimentos, consultando e pesquisando diversas fontes bibliográficas, que nos permitissem adquirir as competências necessárias para desenvolver este trabalho de uma forma consciente e dinâmica.

Com base no trabalho desenvolvido na prática pedagógica supervisionada, relacionada com este trabalho, perspetivamos dar-lhe continuidade num futuro próximo, dado que acreditamos na sua potencialidade, para novas explorações e continuidade de estudo.

Consideramos que embora estejamos mais atentos e dedicados à investigação em hábitos de estudo, cremos que não possuímos ainda o conhecimento suficiente sobre esta temática. Ficando ainda por verificar quais são realmente os efeitos e resultados concretos da implementação de um programa de hábitos de estudo, dado o curto espaço de tempo em que decorreu este estudo. Acreditamos que num futuro próximo, deveria ser introduzido nos diferentes programas de estudo, a inclusão de pequenas tarefas para casa, propostas por nós neste trabalho.

Ambicionamos conhecer cada vez mais tarefas e estratégias, que possam apoiar o professor a desenvolver e a incluir diferentes competências de estudo na sua prática educativa. Permitindo também que os alunos se envolvam ativamente nestas atividades.

Como já referido anteriormente, o tempo foi uma variável que muito influenciou o nosso trabalho, dada a sua escassez, no entanto pretendemos continuar no futuro a estudar e investigar sobre os hábitos de estudo, pelo que tudo faremos para melhorar, compreender e desenvolver esta prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender a aprender. *Psicologia Escolar Educacional*, 6, 155-165.
- Almeida, L., Canelas, C., Rosário, P., Nunez, J., & Gonzalez-Pienda, J. (2005). Métodos de estudo e rendimento escolar: Estudos com alunos do ensino secundário. *Revista da Educação XIII*, 63-74.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª Edição ed.). (A. Faria, Trad.) Portugal: McGraw- Hill.
- Barbosa, A. D. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário*. Lisboa: Mestrado em Ciências da Educação: especialidade Supervisão Pedagógica.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gravida.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de Aprendizagem e Desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361-376.
- Brown, M. (1992). *Como Estudar com Sucesso e obter bons resultados nos exames*. (I. Monteiro, Trad.) Lisboa: Difusão Cultural.
- Carita, A., Silva, A. C., Monteiro, A. F., & Diniz, T. P. (1997). *Como Ensinar a Estudar* (3ª Edição ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Carrilho, F. (2012). *Métodos e Técnicas de estudo* (3ª Edição ed.). Lisboa: Esfera dos Livros.
- Cohen, L. M., Manion, L., Morrison, K. (2001). *Research methods in education* (5ª Edição ed.). London and New York: Routledge/Falmer.
- 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* (pp. 111-141). New York: Springer- Verlag.

Costa, E. R., & Boruchvitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Revista Psicologia, Reflexão e Crítica* , 15-24.

Da Silva Carvalho, P. (2012). Hábitos de Estudo e a sua influência no rendimento escolar. Porto: Dissertação de mestrado, apresentada na Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Denzin, N. K. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Miles (Eds.), *The qualitative researchers companion*. 349-366.

Epstein, J. &. (2001). More than minutes: Teachers` role in designing homework . *Educational Psychologist* , 36(3), 182-193.

Estanqueiro, A. (1992). *Aprender s estuda: um guia para o sucesso na escola*. Lisboa: Texto Editora.

Fernanda, C. (2012). *Métodos e Técnicas de Estudo*. Lisboa: Editorial Presença.

Figueiredo, F. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. *Revista Millenium* , 34, 233-258.

Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

Freire, L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição* , 14(2), 276-286.

Gibbs, G. (1986). *Teaching students to learn: a student-centred approach*. Philadelphia: Open University Press .

Gomes, F. T., & Torres, D. P. (2005). É possível treinar a estudar? Um estudo experimental com alunos de uma escola pública. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais* , 254-266.

Gonçalves, J., & Alves, M. L. (2013). Avaliação da metacognição, autorregulação e utilização de estratégias cognitivas em atividades de investigação. (I.-I. Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação, Ed.) *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* , 4153-4165.

Gonçalves, P. (2009). *Estratégia de aprendizagem em contexto educativo e formativo: contributos para a aprendizagem ao longo da vida*. Tese de mestrado não publicada. Acedido em 21 de fevereiro de 2015 em: http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1411/1/dm_paulagoncalves.pdf

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

- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of quality research* , 105-117.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e Aprendizagem. In A. Simão, F. C. Sousa, G. L. Marques, I. Freire, & e. a. I. Menezes, *Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 191-231). Lisboa: Relógia D`Água.
- Lopes da Silva, A., & Sá, I. (1997). *Saber Estudar e Estudar para Saber* (2ª Edição ed.). Porto: Porto Editora.
- Ludke, M., & André, M. (2005). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (9ª Edição ed.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing* . London: Rand Falmer.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *Action research: All you need to know about* . London: Sage Publications.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice* (2ª Edição ed.). London: Routledge.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2005). *Rendimento Académico: influência dos métodos de estudo*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação* . Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Mourão da Silva, R. M. (2004). *TPC's Quês e Porquê: 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 Não- Publicada, Universidade do Minho, Braga. Acedido em 9 de março de 2015 em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3184/1/TPCs%20QUES%20E%20PORQUE%20ES.pdf>
- Nascimento, M. A. (2002). *A Construção da Identidade Profissional na Formação Inicial de Professores*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. &. (2008). *Prefácio: A investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante*. In L. Máximo-Esteves. *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Oswald, R. (2012). *Moityca*. Obtido de Respostas a questionários autoavaliativos em processos seletivos (2): http://www.moityca.com/pdfs/Manipulaodasrespostas_2_.pdf

- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação uma Prática Diária* (2ª Edição ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Paiva, R. (2012). *Ensina o Teu Filho a Estudar*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Patton, M. .. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª Edição ed.). (J. M. Minhoto, M. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, J. (2001). *Os hábitos de estudo em estudantes do 3.º ciclo do ensino básico e do 1.º ano do ensino secundário*. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Ribeiro, C. (2002). Aprender a aprender. Algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo. *Máthesis 11* , 273-286.
- Ribeiro, C. M. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Dissertação de mestrado em Biologia e Geologia para o ensino, Vila Real. Acedido em 3 de março de 2015 em : https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica* , 16(1), 109-116.
- Ribeiro, C., & Alves, P. (2011). (In)Sucesso escolar: A influência das estratégias de estudo e aprendizagem. *Máthesis 10* , 45-54.
- Rosário, L., & Sales, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia Educação e Cultura* , 87-102.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., et al. (2005). Trabalho de casa, Tarefas escolares, Auto-regulação e Envolvimento parental. *Psicologia em Estudo, Maringá* , 10, pp. 343-351.
- Rosário, P., Nunez, J., & Gonzalez-Pienda, J. (2007). *A auto-regulação em crianças sub-10: sarilhos do amarelo* . Porto : Porto Editora.
- Serra de Lemos, M. (2005). Motivação e Aprendizagem. In M. G. L., & B. S. (Orgs), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio D`Água.
- Silva, L. A., A., V. S., & Sá, A. (2004). A Auto-regulação da aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. *Intermeio: revista do Mestrado em Educação* , 58-74.

Simão, A. (2002). *O resumo: estratégias de aprendizagem, estratégias de ensino*. Lisboa: policopiado.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos* (1ª Edição ed.). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. Acedido em janeiro de 2015 em: <https://pnepabraseses.files.wordpress.com/2011/09/brochura-ensino-leitura-compreensao-textos.pdf>

Sousa, P. (2006). Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional. *O portal dos psicólogos*, pp. 1-13.

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1). Acedido em 15 de abril de 2015 em: www.saum.uvigo.es/reec

Vasconcelos, C. (2003). *Como Abordar...O Estudo Acompanhado*. Porto: Areal Editores.

Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da Educação*. Lisboa: Climepsi Editores .

Veiga Simão, A. M., Silva, A., & Sá, I. (2007). *Auto-Regulação da Aprendizagem*. Lisboa: Educa - Universidade de Ciências da Educação - Centro de Psicometria e Psicologia da Educação.

Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). *A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância*. In Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Woolfolk E. Anita. (2000) Motivação. In, *Psicologia da Educação* (pp. 325-354). Porto Alegre: Artes Médicas.

Zimmerman, B. (1986). Development of self-regulated learning: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.

Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, No. 3, 329-339

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Zimmerman, B. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ANEXOS

**ANEXO 1 – O PRIMEIRO GUIÃO DE ENTREVISTA À
PROFESSORA COOPERANTE**

GUIÃO PARA A PRIMEIRA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

DIMENSÃO/BLOCOS	TÓPICOS	QUESTÕES
<p>TURMA CARACTERIZAÇÃO GERAL</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as suas habilitações académicas e profissionais? • Há quanto tempo trabalha na área da educação? • Quais as funções que está a exercer atualmente? • Na sua prática segue algum modelo de ensino? Se sim. Indique qual? • Há quantos anos acompanha esta turma? • A turma que dirige é composta por quantos alunos? • Nesta turma apresentam-se alunos com Necessidades Educativas Especiais? Se sim, refira quantos alunos e o tipo de NEE detetadas. • Como caracteriza a relação que estabelece com a turma. • Caracterize a turma tendo em conta os seus pontos fortes e fracos.
<p>PROBLEMAS IDENTIFICADOS NA</p>	<p>- IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES DO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são os problemas que mais a preocupam?

GUIÃO PARA A PRIMEIRA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

<p>TURMA</p>	<p>GRUPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a origem desse(s) problema(s)? • Nestas circunstâncias como poderia resolver o(s) problema(s) em questão? • Considera que a turma em causa está preparada para os exames nacionais, a realizar em maio de 2015?
<p>HÁBITOS DE ESTUDO E RELAÇÃO DA PROFESSORA COM O TEMA</p>	<p>- RELEVÂNCIA DO ENSINO E APLICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE ESTUDO</p> <p>- SITUAÇÃO DO GRUPO RELATIVAMENTE AOS HÁBITOS DE ESTUDO E ÀS ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E APRENDIZAGEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acha que a temática deste projeto de investigação, corresponde às necessidades sentidas pela turma? • O que pensa sobre o ensino de competências de estudo em alunos do 4ºano do ensino básico? • Costuma aplicar alguma competência de estudo na sua atividade educativa? • Tem algum conhecimento acerca das condições ambientais e psicológicas dos alunos quando estudam em casa? Se sim, refira alguns que tenha conhecimento. • Considera esta a turma se sente motivada no

GUIÃO PARA A PRIMEIRA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

	- RELEVÂNCIA DO ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA	<p>desempenho de qualquer atividade?</p> <ul style="list-style-type: none">• O que pensa da utilização da competição através da introdução de pontuações na avaliação contínua, como estratégia motivacional nos alunos?• Acha que os alunos conseguem gerir bem o seu tempo no desenvolvimento das atividades?• Acha que os alunos organizam e planificam os seus horários de estudo?• Considera que os alunos aplicam algumas estratégias de estudo?• Pensa que o envolvimento da família constitui um fator altamente potenciador da intervenção educativa?
COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À LEITURA COMPREENSIVA	- LEITURA COMPREENSIVA	<ul style="list-style-type: none">• Acha que os alunos apresentam bons hábitos de leitura?• Acha que os alunos fazem uma leitura compreensiva?• Considera que este grupo tem dificuldades em interpretar corretamente as instruções e questões de uma ficha de trabalho ou teste de avaliação?

**ANEXO 2 – O SEGUNDO GUIÃO DE ENTREVISTA À
PROFESSORA COOPERANTE**

GUIÃO PARA A SEGUNDA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

DIMENSÃO/BLOCOS	TÓPICOS	QUESTÕES
CONTRIBUTO DO PROJETO	<ul style="list-style-type: none"> - PROJETO CONTRIBUIU PARA AS DIFICULDADES DO GRUPO - PROJETO FOI VANTAJOSO PARA OS ALUNOS - IMPORTÂNCIA INCLUSÃO DOS PAIS NO PROJETO -POTENCIALIDADES/FRAGILIDADES ENCONTRADAS NO PROJETO 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensa que a implementação do projeto foi ao encontro das necessidades do grupo? • Acha que foi produtivo o ensino destas competências de estudo? • Acha que os pais dos alunos colaboraram na implementação deste projeto? • Acha que a inclusão dos pais neste processo foi uma mais-valia para o desenvolvimento do mesmo ou não? • Na sua opinião quais foram as fragilidades, assim como as potencialidades deste projeto? • Na sua opinião, qual a atividade mais relevante neste projeto?
RELEVÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE DETERMINADAS ESTRATÉGIAS	- RELEVÂNCIA DE ALGUMAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que a classificação por pontuações, criada no sentido de incentivar os alunos no seu trabalho, ao longo

GUIÃO PARA A SEGUNDA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

		<p>do projeto, foi relevante?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que pensa da aprendizagem de algumas técnicas básicas na preparação dos testes de avaliação? • Acha que o modo de como os alunos se preparam, para os testes de avaliação influencia o seu sucesso escolar?
<p>RESULTADOS/EFEITOS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AOS HÁBITOS DE ESTUDO</p>	<p>- EFEITOS/ALTERAÇÕES NO DESEMPENHO DOS ALUNOS</p> <p>- CONTRIBUIÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA O ESTUDO</p> <p>- DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PROJETO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observou alguma alteração na ação dos alunos no desenvolvimento deste projeto? • Acha que a utilização de instrumentos, tais como a planificação semanal e a planificação diária, apoiam os alunos a gerir melhor o seu tempo de estudo? • Acha que a abordagem de algumas estratégias de estudo (esquemas, resumos, sublinhar...) terá ajudado os alunos na rentabilização do estudo? • O que pensa do desempenho dos alunos ao longo do projeto?

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

NOME: _____ DATA: ____/____/____

Lê atentamente as afirmações que se seguem, e assinala com um X na opção que mais se identifica contigo.

1. Considero-me um bom aluno.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

2. Quando tenho dúvidas ao estudar aponto-as e procuro falar com o professor(a) para as resolver.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

3. É costume esquecer-me de fazer os trabalhos de casa.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

4. Interesse-me por aprender

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

5. Gosto de estudar deitado(a) na cama ou no sofá.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

6. Quando tenho negativa, fico completamente desanimado(a).

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

7. Costumo ter a televisão ligada enquanto estudo.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

8. Tenho um local próprio para estudar

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

9. É essencial ouvir música para conseguir estudar.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

10. Sou interrompido por familiares e/ou amigos durante o estudo.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

11. Estudo mesmo quando estou cansado.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

12. Antes de iniciar uma sessão de estudo, arrumo a mesa de trabalho com os materiais necessários.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

13. Planeio e elaboro horários de estudo.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

14. Começo a estudar pelas disciplinas mais fáceis e depois passo para as mais difíceis.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

15. Os meus pais falam comigo acerca das minhas notas e ajudam-me a melhorar.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

16. O meu tempo de estudo diário é dedicado apenas uma disciplina.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

17. Estudo de costas para a luz para não me encadear.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

18. Durmo cerca de 8 horas por dia.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

19. Quando começo a estudar não faço interrupções.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

20. Consulto o dicionário quando preciso.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

21. Costumo concentrar-me nas tarefas propostas.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

22. Estudo na véspera dos testes.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

23. Quando leio um texto não sublinho para não estragar o livro.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

24. Tenho o hábito de estudar regularmente.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

25. Tenho o hábito de utilizar uma agenda para anotar e consultar a data dos testes, trabalhos, dias em que começam e acabam as aulas de cada período.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

26. Costumo decorar a matéria em vez de compreendê-la.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

27. Tenho dificuldade em gerir bem o tempo para concluir uma atividade/tarefa escolar.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

28. Quando estou a ler, sublinho as ideias principais do texto.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

29. Faço esquemas e resumos da matéria utilizando as minhas próprias palavras.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

30. O meu ambiente familiar permite-me estar concentrado no estudo.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

31. Quando não compreendo o que estou a ler, volto a ler o texto.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

32. Faço os trabalhos de casa.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

33. Falo com o(a) professor(a), quando tenho dificuldade ou não percebo os deveres e/ou trabalhos escolares que me atribuem.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

34. Memorizo bem a matéria para os testes, mas depois esqueço-a facilmente.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

35. Quando tiro uma nota negativa, perco o interesse e estudo menos a essa disciplina.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

36. Em qualquer texto que leio, tento sempre descobrir qual a mensagem ou ideia principal.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

37. Esforço-me por tirar boas notas, menos nas disciplinas de que não gosto.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

38. Costumo fazer revisões periódicas da matéria.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

39. Preocupo-me em tirar boas notas a todas as disciplinas.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

40. Tenho dificuldade em manter-me concentrado e atento enquanto estudo.

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

Obrigada!



**ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO AUTO AVALIAÇÃO AOS
ALUNOS**

QUESTIONÁRIO AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

NOME: _____ DATA: ____/____/____

1. Achas que a atribuição de pontuação, tornou as atividades mais motivantes para ti?

Sim Não

2. Achas que uma boa planificação e organização do tempo útil de estudo/trabalho ajudar-te-ão no teu desempenho escolar?

Sim Não

3. Esforças-te por cumprir a tua planificação semanal?

Sim Não

4. Esforças-te por cumprir a tua planificação para a sessão de estudo diária?

Sim Não

5. Consideras que esta planificação, ajudou-te a organizares melhor o teu tempo na realização de trabalhos de casa?

Sim Não

Explica porquê: _____

6. Achas que foi importante, teres passado a levar o material (manual, ficha de trabalho, fotocópias, apontamentos...) necessário para a realização dos teus trabalhos para casa?

Sim Não

7. Consideras que foi útil para ti, o pedido de pequenas tarefas para casa, que envolvessem momentos de estudo antes da realização das mesmas?

Sim Não

Explica porquê: _____

8. Consideras que o teu local de estudo influencia o teu desempenho escolar?

Sim Não

Explica porquê: _____

9. Fizeste alguma alteração no teu local de estudo, de modo a obteres um melhor rendimento escolar?

Sim Não

Indica quais as alterações e explica porquê: _____

10. Achas que foi importante para ti, teres aprendido a estudar de uma outra/melhor forma?

Sim Não

Explica porquê: _____

11. Sentias alguma dificuldade a elaborar um resumo?

Sim Não

E agora? Sim Não

12. Sentias dificuldade em identificar as ideias principais de um texto?

Sim Não

E agora? Sim Não

13. Achas que os esquemas apresentados na sala de aula, ajudaram-te a esclarecer e organizar melhor as ideias principais de um texto/tema?

Sim Não

14. Achas que as grelhas autocorretivas distribuídas em diversas atividades, ajudaram-te a rever e a melhorar o teu trabalho?

Sim Não

Obrigada!



ANEXO 5 – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO AOS PAIS

QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem como objetivo a recolha de informações para verificar quais os Hábitos de Estudo do seu educando. Com o propósito de desenvolver um Projeto de Investigação que irá ser realizado pela aluna/estagiária Inês Moreira, de modo a finalizar o Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico no Instituto Superior de Educação e Ciências.

Para que este estudo obtenha informação válida, agradecemos que responda com sinceridade e a veracidade às perguntas deste questionário.

Agradece-se, desde já a sua disponibilidade para ajudar. Informa-se que os dados apurados não serão utilizados para qualquer outro fim.

Lisboa, janeiro de 2015

Nome do Educando: _____

1. Acha que o seu educando gosta de estudar?

Sim Não

2. Considera-o um bom aluno?

Sim Não

3. Considera que possui hábitos de estudo?

Sim Não

4. Possui conhecimentos de como pode ajudar o seu educando a criar hábitos de estudo?

Sim Não

5. Acha que os hábitos de estudo podem influenciar o rendimento escolar do aluno?

Sim Não

6. Indique as causas que podem levar o seu educando a não ter um bom rendimento escolar?

7. Considera que o seu educando se sente motivado no desempenho escolar?

Sim Não

8. Acha que o local de estudo pode interferir na produtividade do seu educando?

Sim Não

9. O seu educando habitualmente estabelece alguma rotina de estudo?

Sim Não

10. Considera que o local onde estuda habitualmente é adequado?

Sim Não

11. Indique como é composto esse local de estudo?

12. O seu educando apresenta algumas dificuldades em manter-se concentrado e atento enquanto estuda?

Sim Não

13. Acha que o seu educando, organiza e planeia bem o seu tempo de estudo?

Sim Não

14. Tem o hábito de fazer esquemas e resumos da matéria?

Sim Não

15. Apresenta bons hábitos de leitura?

Sim Não

16. Acha que habitualmente o seu educando decora matéria em vez de tentar compreendê-la?

Sim Não

17. O seu educando coloca-lhe questões quando não compreende a matéria?

Sim Não

18. Costuma falar e refletir com o seu educando sobre o seu esforço e trabalho escolar?

Sim Não

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 6 – SEGUNDO QUESTIONÁRIO AOS PAIS

QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem como objetivo recolher informação sobre os eventuais resultados dos Hábitos de Estudo já aplicados no seu educando.

Para que este estudo obtenha informação válida, agradecemos que responda com sinceridade e a veracidade às perguntas deste questionário.

Agradece-se, desde já a sua disponibilidade para ajudar. Informa-se que os dados apurados não serão utilizados para qualquer outro fim.

Lisboa, janeiro de 2015

Nome do Educando: _____

- 1. Tendo em conta a Prática de Estudo do seu educando, indique por favor, a que nível considera relevante cada uma das alíneas: (assinale com um X)**

1.1 Desenvolvimento de práticas de estudo

Muito pouco	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2 Inclusão de práticas de estudo nas diferentes áreas curriculares

Muito pouco	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.3 Envolvimento dos Encarregados de Educação neste projeto

Muito pouco	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.4 O folheto distribuído com o objetivo de ajudar os pais na criação de hábitos de estudo do(s) seu(s) educando(s);

Muito pouco	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.5 Na criação de hábitos de estudo, o aluno passou a levar para casa o material necessário para o desenvolvimento do mesmo (manual, ficha de trabalho, fotocópias, apontamentos...);

Muito pouco	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.6 A metodologia do modo de estudar aplicada ao(s) educando(s);

Muito pouco	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.7 A planificação semanal como um instrumento de apoio ao estudo;

Muito pouco	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.8 A planificação para uma sessão de estudo diária como um instrumento de apoio, para o seu desenvolvimento;

Muito pouco	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.9 Os esquemas e os resumos são instrumentos de apoio ao estudo.

Muito pouco	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.10 Aprender algumas técnicas básicas que ajudem na preparação dos testes/exames do(s) seu(s) educando(s).

Muito pouco	Pouco	Nem muito nem pouco	Muito	Totalmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Verificou alguma modificação no local de estudo do seu educando?

Sim Não

Quais: _____

3. Verificou algumas alterações nas rotinas de estudo do seu educando?

Sim Não

Quais?: _____

4. Foi produtivo para o seu educando o desenvolvimento de práticas de estudo?

Sim Não

5. Com a distribuição dos folhetos “Como criar Hábitos de Estudo” ajudou-o a adquirir alguns conhecimentos sobre este tema?

Sim Não

6. Considera que foi proveitoso para o seu educando, o pedido de pequenas tarefas para casa, que envolvessem momentos de estudo e só posteriormente a realização das mesmas.

Sim Não

7. O seu educando esforça-se por cumprir o plano para uma sessão de estudo diária?

Sim Não

Obrigada pela sua colaboração!

**ANEXO 7 – FOLHETO INFORMATIVO “COMO CRIAR
HÁBITOS DE ESTUDO”**

**ANEXO 8 – PASSOS FUNDAMENTAIS PARA A
CONSTRUÇÃO DE UM RESUMO**

Resumo

O resumo de um texto deve conter as ideias principais, não incluindo pormenores desnecessários. Não deve incluir as falas das personagens e deve respeitar a ordem das ideias do texto original.

Caraterísticas:

- Apresenta as ideias principais do texto - **Brevidade**;
- Estabelece uma sequência clara das ideias - **Clareza**;
- Respeita a ideia do autor – **Rigor**
- Respeita a sequência lógica das ideias do texto - **Coerência**;
- Deve ser pessoal (escrito por palavras próprias) - **Linguagem Pessoal**;

FASES PARA A ELABORAÇÃO DE UM RESUMO

- 1.) Lê o texto com muita atenção;
- 2.) Procura compreendê-lo de uma forma global;
- 3.) Divide-o em partes;
- 4.) Identifica a ideia principal de cada parte, sublinha-a de uma forma coerente e regista na margem ou num papel a(s) ideia(s).
- 5.) Organiza, a partir do que sublinhaste e escreveste, um texto que contenha a introdução, desenvolvimento e conclusão;
- 6.) Escrita do resumo:
 - Seleciona as ideias principais do texto original que constarão no resumo;
 - Deve ser feito por palavras tuas;
 - Utiliza uma linguagem clara e sucinta;
 - Utiliza a 3.ª pessoa do singular;
 - Respeita a ordem das ideias do texto original;
 - Utiliza um termo geral para substituir uma lista de objetos ou ações (exemplo: elefantes, leões, tigres → animais)

- Deve utilizar sinónimos;

- Extensão do resumo deverá ser inferior ao texto original;

EVITA:

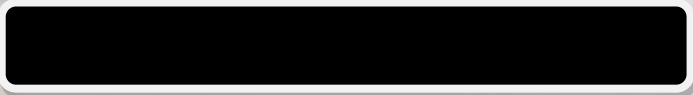
- Colocar pormenores desnecessários;
- Repetir palavras ou ideias;
- Alterar a ordem das ideias;
- Utilizar o diálogo, mesmo que exista no texto original;
- Fazer comentários;
- Colocar explicações;
- Exprimir opiniões pessoais;

Com o apoio desta grelha, relê o resumo e verifica se o que escreveste corresponde ao que é pedido, corrigindo ou alterando o que for necessário.

GRELHA AUTOCORRETIVA DO RESUMO DO TEXTO NARRATIVO	SIM	NÃO
Dividi o texto em partes?		
Identifiquei as ideias principais contidas em cada uma das partes?		
O resumo tem uma dimensão inferior ao texto?		
Respeitei a ordem das ideias do texto?		
Exclui repetições de ideias?		
Exclui diálogos?		
Evitei colocar certos pormenores do texto?		
Utilizei a 3. ^a pessoa do singular;		
Escrevi pelas minhas próprias palavras?		

ANEXO 9 – EXEMPLO DE UM RESUMO

Lisboa, 15 de janeiro de 2015



Resumo

10 pontos

Era uma vez, um leão chamado Lucas, que vivia na savana com os outros animais. Ele ficava muito assustado, sempre que não via a lua no céu ou quando ela mudava de forma.

^{o Lucas} Ele pensava que eram os outros animais, que faziam desaparecer ou mudar a lua, por isso chamav-os a todos para saber quem tinha a culpa.

Os animais gozavam com o Lucas, pois as suas perguntas não eram muito ^{ótimas} por isso ele ficou muito triste. Foi então que a Lara, uma leoa, explicou-lhe que a lua está sempre no céu mesmo que não a vejamos.

Desde esse dia, o Lucas ficou muito mais descansado, pois já sabia que a lua está sempre no céu.

GRELHA AUTOCORRETIVA DO RESUMO DO TEXTO NARRATIVO	SIM	NÃO
Dividi o texto em partes?	X	
Identifiquei as ideias principais contidas em cada uma das partes?	X	
O resumo tem uma dimensão inferior ao texto?	X	
Respeitei a ordem das ideias do texto?	X	
Excluí repetições de ideias?	X	
Excluí diálogos?	X	
Evitei colocar certos pormenores do texto?	X	
Utilizei a 3.ª pessoa do singular;	X	
Escrevi pelas minhas próprias palavras?	X	

ANEXO 10 – GRELHA AUTOCORRETIVA PARA O RESUMO

GRELHA AUTOCORRETIVA DO RESUMO DO TEXTO NARRATIVO	SIM	NÃO
Dividi o texto em partes?		
Identifiquei as ideias principais contidas em cada uma das partes?		
O resumo tem uma dimensão inferior ao texto?		
Respeitei a ordem das ideias do texto?		
Exclui repetições de ideias?		
Exclui diálogos?		
Evitei colocar certos pormenores do texto?		
Utilizei a 3.ª pessoa do singular;		
Escrevi pelas minhas próprias palavras?		

ANEXO 11 – FICHA DE RESUMO

FICHA DE RESUMO

Título: _____

A história passa-se (espaço e tempo) _____

A(s) personagens é/são _____

Surge um problema quando _____

Suspeitou de quem: _____

O problema resolve-se quando _____

Por fim _____

ANEXO 12 – FOLHA DE PONTUAÇÕES

FOLHA DE REGISTO DAS PONTUAÇÕES

NOME DO ALUNO(A):		
DISCIPLINA	ATIVIDADE	PONTOS GANHOS
PONTUAÇÃO FINAL:		

ANEXO 13 – PLANIFICAÇÃO PARA UMA SESSÃO DE ESTUDO

PLANIFICAÇÃO PARA UMA SESSÃO DE ESTUDO

Hora de Início	Duração prevista	Área curricular	O que vou estudar?	Por onde vou estudar?	Cumpri? S/N

**ANEXO 14 – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA À
PROFESSORA COOPERANTE**

PRIMEIRA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

Quais são as suas habilitações académicas e profissionais?

- Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Há quanto trabalha na área de Educação?

-12 anos.

Quais as funções que está a exercer atualmente?

- Professora titular da turma.

Na sua prática utiliza alguma metodologia de ensino? Se sim, indique qual?

- O que é que tu entendes por metodologia de ensino?

É por exemplo, o modelo João de Deus, o modelo da Escola Moderna...

- No 1.º ano utilizamos muito baseado no Modelo da Escola Moderna, mas num 4.º ano.. acaba por não tão fidedigno.

Há quantos anos acompanha esta turma?

- Há quatro anos, porque nós cá na escola acompanhamos sempre os alunos do primeiro até ao quarto.

A turma que dirige é composta por quantos alunos?

-26.

Nesta turma apresentam-se alunos com Necessidades Educativas Especiais? Se sim, refira quantos alunos e o tipo de necessidades detetadas.

- Vários, temos... temos um aluno com Dislexia, Disortografia e Disgrafia. Temos uma aluna com Disgrafia, desculpa, Dislexia e Défice de Atenção, temos outro aluno só com Défice de Atenção, temos uma aluna só com Dislexia e todos estes quatro alunos estão abrangidos pelo Decreto-Lei 3 de 2008. Paralelamente a estes alunos, temos também outro aluno que faz medicação para a Hiperatividade e Défice de Atenção mas que não está ao abrigo das Necessidades Educativas Especiais.

Como caracteriza a relação que estabelece com a turma?

- Boa, é uma turma que se consegue trabalhar muito bem, no entanto precisa de regras. Comigo eu sinto que eles respeitam essas regras, o que por vezes isso não acontece com outros professores, mas comigo não tenho grandes problemas com eles corre tudo muito bem.

Caraterize a turma, tendo em conta os seus pontos fortes e fracos?

- A nível de pontos fracos...temos diferentes ritmos de trabalho e temos alunos com grandes lacunas que não facilitam propriamente o avançar das aprendizagens. Como pontos fortes temos alunos, de certa forma que têm um meio social muito favorecido, têm de uma forma geral muito apoio em casa e manifestam um bom comportamento.

Quais são os problemas que mais a preocupam ?

- Tenho vários... Se calhar a parte... de em alguns casos, não propriamente de dificuldade, mas de desinteresse e acho que isso depois acaba por ser uma bola de neve que vai-se alargando e sendo cada vez maior porque estamos num 4.ano e o nível de exigência é muito maior e há aqui um conjunto de situações que se vão agravando e que depois é muito complicado de resolver.

Qual a origem desses problemas?

- Não te consigo dizer, o desinteresse pode ter a ver com a imaturidade, pode ter a ver com as motivações de cada um que são diferentes não é?!

Nestas circunstâncias como poderia resolver o/os problemas em questão?

- É difícil, como eu hoje te dizia quase que se fossemos dançar Sevilhanas na aula, há sempre alunos que estão mais motivados para a aprendizagem do que outros, sempre houve e sempre haverá. E passa um bocadinho por isso, tentar tornar as aulas cada vez mais apelativas, mais diversificadas, mas há certas matérias que não temos como...animá-las um pouco mais não é?!

Considera que a turma em causa está preparada, para os Exames Nacionais a realizar em maio de 2015?

- Na área de Português sim! De uma forma geral, apesar de ter alguns alunos que têm dificuldades específicas na parte de ortografia ou na parte da produção de textos. Sinto que a nível do Exame de Português, não estou muito preocupada desde de que eles estejam com atenção e tudo mais. Em relação à Matemática, é a área que há notas mais baixas na turma, apesar de não haver ainda a nível negativo. E preocupa-me um pouco para já, porque ainda nos falta dar imensa matéria e depois porque realmente é a área onde eles estão mais tremidos e como ainda nos falta dar muita matéria não temos muita hipótese de treinar e é mais complicado.

Acha que o tema deste Projeto “Criação de Hábitos de Estudo corresponde às necessidades sentidas da turma?

- Sim, claro que sim! Acho que o projeto em si, é muito bom! Tal como nós já tínhamos falado, parece-me que o que é mais...ingrato, no meio disto tudo é só pudermos fazê-lo durante um mês, porque isto é algo que deveria ser feito ao longo do ano. Porque tu num mês, é obvio que vês melhorias, mas não vais ver aquilo que se nós fizéssemos ao longo de um ano, mas estamos condicionadas pelo tempo estipulado não é?!

O que pensa do ensino de competências de estudo em aluno do 4.º ano do Ensino Básico?

- É fundamental...é fundamental até para os preparar já para um 5º ano em que passamos de três grandes disciplinas, para muitas mais em que temos vários professores e...aquele choque inicial, é muito difícil para eles, eles perdem-se em muitas situações e ou têm pais muito presentes que conseguem dar-lhes um bom suporte ou então em muitos casos eles começam a descer o aproveitamento e por vezes acabam mesmo por reprovar porque ninguém lhes ensinou muito bem como é que nós vamos estudar. Isto também não é intuitivo, não é?! É algo que tem que se aprender e que tem-se que ensinar. E hoje em dia começa a haver uma preocupação cada vez maior, nesse sentido, coisa que antigamente não havia! E tudo bem que os alunos eram diferentes, os programas eram diferentes, mas realmente as formas de atingir o sucesso, cada vez mais são explicadas, são experimentadas e isto dá-lhes ali uma rede que antigamente não havia.

Costuma aplicar alguma competência de estudo na sua atividade educativa?

- O sublinhar, essa para mim é daqueles que eu mais utilizo e tentar fazer um resumo, por vezes oralmente chamo-os Brainstorming, tudo aquilo que nos lembramos, o que nos falta, para tentar retomar sempre a matéria, tentar que haja ali um pouco, um fio condutor, até porque frequentemente nos faltam alunos e então estas semanas foram exímias. E que é difícil, porque por muito nós demos aos alunos para eles lerem a matéria, o facto de tentar fazer sempre um apanhado do que está para trás, facilita um bocadinho a organizar as ideias.

Tem algum conhecimento acerca das condições ambientais e psicológicas dos alunos quando estudam em casa? Se sim, refira alguns que tenha conhecimento.

- É assim... tenho algumas ideias, do que é que será que acontece em casa que não tenho noção se realmente são exatas ou não, porque em muitos casos eu vou falando com eles e que se calhar o ambiente não é o melhor. Muitos deles estudam na cozinha com as mães ou seja quem for a fazer o jantar, ou que estudam na sala quando está outra pessoa a ver televisão, como a *Violetta* como nós vimos em alguns casos. Mas depois quando os pais preencheram os questionários, por exemplos dessas crianças, não disseram nada disso. Secalhar foi porque eles próprios, têm a noção que não era o melhor sítio, mas também não vão admitir. Pronto, mas...nota-se perfeitamente aqueles alunos que têm um clima de trabalho, muito mais estável, nota-se perfeitamente.

Considera que esta turma se sente motivada no desempenho de qualquer atividade?

- Sim! De uma forma geral, sim. Eles de uma forma geral, tudo o que seja novidade, então aí, aderem muito bem. Quando são atividades por vezes mais monótonas, mais

rotineiras às vezes, há uns que já começam “Ai ai... já estamos cansado, outra vez”, mas de uma forma geral eles reagem bem.

O que pensa da utilização da competição através da introdução de pontuações na avaliação contínua como estratégia motivacional nos alunos?

- Acho ótimo! É pena, realmente ser durante um período curto de tempo. Porque secalhar se nós conseguíssemos fazer isto ao longo, de pelo menos, sei lá três-quatro meses, podíamos mesmo, depois aproveitar fazer algumas tabelas, alguns gráficos e haver uma competição aqui maior. Porque é óbvio que neste caso, as pontuações são muito boas, mas é algo que também fica muito só para eles e tudo bem que a gente depois pode fazer no final, “Então quantos pontos é que cada um teve?” mas foi muito pouco tempo, para se conseguir chegar realmente a um resultado mais concreto. Mas acho que é uma ideia espetacular.

Pensa que o envolvimento da família constitui um fator altamente potenciador da intervenção educativa?

- Claro que sim. É fundamental, não podemos demitir-nos. A Escola tem um papel, os pais têm outro, não podemos dizer que os pais é que educam e nós é que ensinamos, isto tem que ser um trabalho de equipa. E nós sentimos que de uma forma geral, aqueles alunos da nossa sala que têm mais dificuldades, de uma forma geral há casos que não correspondem. São aqueles alunos que menos acompanhamento têm, em casa, os pais chegam mais tarde ou que têm famílias maiores e que então os pais não conseguem apoiar tanto, porque cada vez os programas são mais extensos e cada vez mais as crianças são mais imaturas e têm mais dificuldade em trabalhar autonomamente.

Acha que os alunos conseguem gerir bem o seu tempo no desenvolvimento das atividades?

- Muito poucos. Muito poucos, de uma forma geral, eles têm muita dificuldade, mesmo quando nós dizemos e como tu vais fazer ao longo de todo este projeto de dar não sei quanto tempo para fazer. Há muitos que terminam muito mais rápido porque é só despachar, é para cumprir, outros tentam ser mais rigorosos e conseguem realmente estar aquele tempo estipulado, outros perdem-se completamente mesmo quando nós dizemos “ A tarefa é para ser feita em 5 minutos” se for preciso demoram 20. Porque por diversos motivos, porque nós muitas vezes quando falamos com os pais, os pais dizem que eles sentam-se, depois levantam-se para ir beber água, depois levantam-se para ir à casa de banho, depois porque vão falar ao telefone com a avó e isto, é recorrente e então é óbvio que é quase impossível eles conseguirem ter noção do tempo.

Acha que os alunos organizam e planificam os seus horários de estudo?

- Poucos...acho que poucos, sinto que têm vindo a melhorar até porque este ano é um ano muito importante e tem aquela carga, ali muito pesada dos exames, secalhar em alguns casos, eles têm vindo a melhorar, os quais temos obrigado mesmo, a organizarem-se mais, a ter um horário de trabalho e de estudo, até pelo menos ali a parte

de Estudo do Meio que realmente já exige que eles estudem. Sinto que têm vindo a melhorar, mas que no entanto a maior parte estuda na véspera do teste, sem qualquer sombra de dúvidas. Tanto que ainda aconteceu, que fizemos uma ficha surpresa e tinham sido avisados diversas vezes que iria haver, mas como eu não disse na véspera “Amanhã há ficha!”, poucos foram aqueles que estudaram.

Acha que os alunos apresentam bons hábitos de leitura?

Alguns sim, mas estamos numa fase que os adultos de uma forma geral acabam por ler pouco porque têm uma vida muito cheia e às vezes quando param para ler um bocadinho, já adormecem porque já estão tão saturados das suas rotinas e tudo mais e esse é o modelo que passa para os filhos. E eu também sou mãe e também tenho essa dificuldade e sei que cada vez mais acabamos por ler muito pouco, o prazer de ler um livro, folhear o livro, de sentir o livro, o cheiro do livro, é algo que existe em pouquíssimos alunos, alguns que leem muitas vezes, através do tablet e tudo mais, mas perdeu-se um bocadinho o folhear, o estar ali, o partilhar alguns momentos com os livros e muitas vezes só leem quando são obrigados. Se nós dissermos este livro é para ler para fazer um trabalho, uma ficha seja o que for, infelizmente poucos são aqueles alunos que sentam, não digo aqui nos intervalos porque realmente é uma altura para eles também desligarem um bocadinho, mas poucos são aqueles alunos que leem regularmente em casa ou então quando leem às vezes são os livros que não são os mais adequados. Apesar de nós sabermos, que o que interessa é que leiam nem que seja o livro de receitas mas é algo que tem-se melhorar.

Considera que os alunos aplicam algumas estratégias de estudo?

Sim, sim aqueles que realmente estudam, eu sinto que cada vez mais têm, já tinham algumas e agora quando tu estás a começar a tentar, mostrar-lhes outras opções que estão um bocadinho recetivos e que querem experimentar e começo a ver agora que secalhar estão a introduzi-las na sua forma de estar, no seu estudo semanal.

Acha que os alunos fazem uma leitura compreensiva?

- Não! Pouquíssimos alunos, alguns alunos, alguns já nem leem e os que leem, para além de não terem vocabulário, leem tão rápido que não conseguem perceber o que estão a ler. Tanto que, acontece frequentemente, eles estão a ler um texto e depois quando nós lhes perguntamos eles dizem “mas eu não li ou então eu nem sequer percebi” eles têm tanta, quer dizer eles querem tanto decifrar que não decifram na realidade nada, eles passam linhas, porque não estão a perceber realmente.

Considera que este grupo tem dificuldades em interpretar corretamente as instruções e questões de uma ficha de trabalho ou de teste de avaliação?

- Eu acho que eles não têm propriamente dificuldade em interpretar, o que eles têm é uma grande preguiça em ler. Porque em muitas situações nós perguntamos “Já leste?” e eles dizem claramente “não li”. Só depois de nós lermos é que podemos compreender e isso nós ainda nem sequer lemos não podemos compreender, e para eles o trabalho é

feito a olho e aí é óbvio que eles não conseguem perceber e o mesmo acontece em testes de avaliação e tu assististe a alguns casos que vinham perguntar se era para colocar verdadeiro ou falso quando a pergunta dizia escreve seja o que for. Pronto eles nem sequer leem, por já nem sequer compreendem como é óbvio, porque tem o problema é a atrás, é a leitura. E para além de também alguns alunos terem grandes dificuldades de não são bem de autoestima, são falta de confiança e então preferem sempre perguntar e tu já estás a perceber de quem é que estamos a falar que são agora três casos que é sempre a perguntar porque são muito inseguros também e então também precisam sempre ali da muleta para ir avançando.

Obrigada

- Obrigada eu! Fomos rápidas.

**ANEXO 15 – TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA À
PROFESSORA COOPERANTE**

SEGUNDA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

Pensa que a implementação deste projeto foi de encontro às necessidades do grupo?

- É claro que sim! Acho que correu muito bem se calhar no início nem estava à espera que corresse tão bem porque sinto que ajudou a organizá-los em várias etapas não é?! Mas que sinto que eles foram melhorando em alguns aspetos, apesar de ser um mês não estava à espera que mesmo assim se notasse tanto e já foi evidente algumas alterações a nível de trabalho e tudo mais, por isso foi muito bom.

Acha que foi produtivo o ensino destas competências de estudo?

- Claro que sim! Não só para agora, para o 4. Ano, mas para o futuro.

Acha que os pais dos alunos colaboraram na implementação deste projeto?

- É assim, isto é um bocadinho a minha opinião e também de acordo com os pais, principalmente aqueles que eu conheço melhor, de uma forma geral eu penso que os pais acompanharam muito de perto, até pelos questionários que depois vi preenchidos por eles, sendo que de uma forma geral notaram algumas melhorias que mesmo o trabalho que tu enviaste do panfleto para guiar um bocadinho os pais que alguns no primeiro questionário tinham dito que não tinham muitos conhecimentos e que depois os sublinhados, o estudar antes de responder às perguntas, o dar tempo, o esquematizar a informação, tudo isso foram estratégias que facilitaram muito à aquisição de algumas competências.

Acha que a inclusão dos pais neste projeto foi uma mais-valia para o desenvolvimento do mesmo ou não?

- Claro que sim! Porque nós podemos aqui implementar algumas estratégias mas se essas estratégias não forem trabalhadas em casa acabamos por ficar sempre um bocadinho perdidos.

Na sua opinião, quais foram as fragilidades assim como as potencialidades deste projeto?

- A única fragilidade que posso apontar é mesmo o facto de ter sido só um mês que não deu se calhar para consolidar tudo o que nós gostaríamos, no entanto sinto que foi o ponto de partida, um bom ponto de partida para o desenvolvimento da parte do estudo, que é sempre algo muito, muito difícil para eles.

Na sua opinião qual a atividade mais relevante neste projeto?

- Não te consigo dizer uma, não consigo Inês. Sinto que houve alguns momentos, muito bons, o esquematizar, o ouvir e depois tentar resumir, o organizar e tudo isto, foi muito bom e acho que não consigo só identificar um.

Considera que a classificação por pontuações criada no sentido de incentivar os alunos no seu trabalho ao longo do projeto foi relevante?

- Sim muito, tive pena foi que no final não pudéssemos fazer nada com essas pontuações. Pronto até que houve alguns que nem registaram todas as pontuações, sentimos que ficámos ali um bocadinho perdidos, mas sinto que a estratégia em si, era muito boa.

Observou alguma alteração na ação dos alunos no desenvolvimento deste projeto?

- Sim! Sim, que é um bocadinho o que eu já falei, sendo que houve alguns alunos que ainda esta semana que estava a dar aula e que senti que alguns como estávamos a falar de D. Manuel, começaram a tomar notas daquilo que eu estava a dizer, coisa que até então não faziam. Não, já foi muito produtivo.

Acha que a utilização de instrumentos, tais como a planificação semanal e a planificação para uma sessão de estudo diária, apoiam os alunos a gerir melhor o seu tempo de estudo?

- É fundamental, isto é uma estratégia que é fundamental. Cada vez mais, as crianças têm imensas atividades fora do horário escolar e acabam por andar um bocadinho perdidos no meio destas atividades todas e destas rotinas e é importante dentro do tempo que eles têm, pode ser mais ou menos, mas que consigam geri-lo para atingir o sucesso.

Acha que a abordagem de algumas estratégias de estudo (esquemas, resumos, sublinhado, etc) terá ajudado os alunos na rentabilização do estudo?

- Muito! Por acaso eu não recolhi, mas tenho alunos que hoje de manhã como era o teste de Estudo do Meio que os vi com resumos, com cores sublinhando tudo muito organizado e isso foi um bocadinho trabalho que tu desenvolveste.

Acha que o modo como os alunos se preparam para os testes de avaliação, influencia o seu sucesso escolar?

- Claro que sim, claro que sim! É fundamental, no entanto tu estiveste cá e percebeste que eu às vezes fazia fichas surpresa, porque o teste por si só, não pode ser um elemento de avaliação. Pronto é uma ajuda, mas eles têm que ir preparando para ao longo do tempo terem as competências todas arrumadinhas nas gavetas e depois poderem as utilizar quando é necessário.

O que pensa da aprendizagem de algumas técnicas básicas, na preparação dos testes de avaliação?

- É fundamental, é um bocadinho aquilo já tínhamos falado atrás. O sublinhar, o resumir a informação, o esquematizar, tudo isto é fundamental para ser mais fácil atingir as competências necessárias.

O que pensa do desempenho dos alunos ao longo do projeto?

- Bom! Acho que correu muito bem!

Terminámos obrigada!

- Obrigada!