



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

O ESTUDO EM ALUNOS DO 5º ANO DE ESCOLARIDADE: ESTRATÉGIAS E AFETO

Paula Cristina Pé-Curto da Trindade

Orientação: Prof.^a Doutora Maria Luísa Fonseca
Grácio

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia da Educação*



Universidade de Évora
Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia
Especialização em Psicologia da Educação

O Estudo em Alunos do 5º Ano de Escolaridade: Estratégias e Afeto

Paula Cristina Pé-Curto da Trindade

Orientadora:

Prof^a. Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio

Évora | 2013

A todas as pessoas que me incentivaram
e que acreditaram na conclusão deste trabalho

Agradecimentos

O presente estudo não representa a finalização de mais uma etapa na minha vida académica e pessoal, mas sim uma nova viagem pela realização de um sonho, o qual não seria possível sem o apoio de várias pessoas, às quais endereço o meu sincero agradecimento:

À minha orientadora, Prof.^a Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio, pela partilha de conhecimentos, motivação, disponibilidade, confiança depositada em mim e pelo crescimento pessoal e académico. Obrigada por tudo o que me transmitiu.

Agradeço aos participantes que deram corpo a esta investigação e aos seus encarregados de educação pela disponibilidade em colaborar.

Aos meus pais, Joana e João, e à minha irmã, Lurdes, por tudo o que fizeram por mim, sobretudo pelo apoio permanente, pela motivação, compreensão e confiança depositados em mim. Em especial à minha mãe, pelo tempo que me deu e que não lhe dediquei numa fase menos boa da sua vida, mas que apesar de tudo esteve sempre presente e disponível. Obrigada por tudo.

Ao Pedro, pelo apoio permanente, pela motivação, pela paciência e compreensão com que aceitou incondicionalmente o tempo que não lhe dediquei. Obrigada.

Sofia, Cláudia, Vítor, João, Bruno, Fátima, Ana, Carmem, Margarida e Vanessa, colegas e amigos, obrigada pelo apoio e pela presença com que me acompanharam e reforçaram nesta jornada. Ao vosso lado tudo se tornou mais alcançável.

Aos meus primos, Joana, Inês, Rita e Simão e aos meus afilhados, Miguel e Melissa, que inocentemente toleraram o tempo que não lhes dediquei, agradeço os bons momentos, por crescer com eles e realizar este sonho junto da sua ternura.

Bem hajam!

O Estudo em Alunos do 5º Ano de Escolaridade: Estratégias e Afeto

Resumo

O sucesso escolar depende tanto dos aspetos intelectuais como dos afetivos. Porém, pouco se sabe sobre as emoções académicas experienciadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O principal objetivo deste estudo é explorar como é que os alunos vivenciam situações de estudo individual em termos cognitivos, procedimentais e afetivo-emocionais. Através de entrevistas semiestruturadas a 12 alunos do 5º Ano de escolaridade identificam-se as concepções, os hábitos e as estratégias de estudo utilizados, bem como emoções e cognições presentes nessas situações.

O discurso obtido foi analisado através de análise de conteúdo. Os dados foram também analisados quantitativamente. Os resultados evidenciam que a leitura é a estratégia mais utilizada no processo de estudo. Durante o processo de estudo os alunos sentem sobretudo emoções positivas face às disciplinas que consideram fáceis e de que gostam e maioritariamente negativas face às que consideram difíceis e de que não gostam.

Palavras-chave: Aprendizagem autorregulada; estratégias de estudo; cognições; emoções.

The Study of Students in 5th Grade: Strategies and Affect

Abstract

School success depends on intellectual and emotional aspects. However, little is known about the academic emotions experienced by students in the process of teaching and learning.

The main objective of this study is to explore how students experience situations of individual study in cognitive terms, procedural and affective-emotional. Through semi-structured interviews with 12 students in the 5th year of schooling identifies the conceptions, habits and study strategies used as well as emotions and cognitions in those situations.

The speech obtained was analyzed using content analysis. The data were also analyzed quantitatively. The results show that reading is the most used strategy in the study process. During the study process students feel particularly positive emotions face to disciplines who consider easy and they like and mostly negative in the face of difficult and consider that they do not like.

Keywords: Self-regulated learning; study strategies; cognitions; emotions.

Índice Geral

	<i>Página</i>
Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Anexos	ix
Índice Tabelas	x
Índice Figuras	xiii
Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico	4
Capítulo 1 – Aprendizagem autorregulada	5
1.1. Modelos da aprendizagem autorregulada	5
1.2. Alunos autorreguladores	10
Capítulo 2 – Processos e Estratégias de Aprendizagem e Estudo	13
2.1. Abordagens à aprendizagem e ao estudo	13
2.2. Estratégias de Aprendizagem e Estudo	20
Capítulo 3 – Afeto, emoções e sentimentos	25
3.1. Afeto, emoções e sentimentos – definição de conceitos	25
3.2. Modelo Cognitivo-Motivacional do efeito das emoções académicas	29
3.3. Modelo Sociocognitivo do desenvolvimento das emoções académicas	30
3.4. Modelo metacognitivo e afetivo da aprendizagem autorregulada	31
Parte II – Estudo Empírico	33
Capítulo 4 – Metodologia	35
4.1. Objetivos e questões de investigação	35
4.2. Participantes	35
4.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	36
4.4. Procedimento de tratamento de dados	39
Capítulo 5 – Análise e discussão dos resultados	45
5.1. Tema I Conceção e aprendizagem do estudo	45
5.1.1. Conceção de estudo	45
5.1.2. Processo de aprendizagem do estudo	47
5.1.3. Aprendizagem do estudo	48

5.1.3.1. Agentes mediadores de ensino do estudo	49
5.1.3.2. O ensino do estudo	50
5.2. Tema II Hábitos de estudo	52
5.2.1. Periodicidade do estudo	53
5.2.1.1. Motivos de periodicidade do estudo	54
5.2.2. Periodicidade do estudo de matérias fáceis	56
5.2.2.1. Início do estudo	57
5.2.3. Periodicidade do estudo de matérias difíceis	58
5.2.3.1. Início do estudo	59
5.2.4. Local de estudo	60
5.2.5. Atividade do estudo e mediadores	62
5.2.5.1. Procedimentos e estratégias de ajuda no estudo	64
5.3. Tema III Métodos e estratégias de estudo	66
5.3.1. Métodos e estratégias utilizadas no estudo em geral	66
5.3.2. Métodos e estratégias utilizadas no estudo de matérias fáceis	68
5.3.3. Métodos e estratégias utilizadas no estudo de matérias difíceis	70
5.4. Tema IV Afetos e emoções	72
5.4.1. Emoções no estudo de disciplinas fáceis	72
5.4.1.1. Motivos das emoções experienciados durante o estudo de disciplinas fáceis	74
5.4.1.2. Procedimentos face às emoções experienciados durante o estudo de disciplinas fáceis	75
5.4.2. Emoções no estudo de disciplinas difíceis	77
5.4.2.1. Motivos das emoções experienciados durante o estudo de disciplinas difíceis	79
5.4.2.2. Procedimentos face às emoções experienciados durante o estudo de disciplinas difíceis	80
5.4.3. Emoções no estudo de disciplinas que gostam	83
5.4.4. Emoções no estudo de disciplinas que não gostam	84
5.5. Tema V Emoções experienciadas no estudo	87
5.5.1. Emoções experienciadas antes de começar a estudar	87
5.5.2. Emoções experienciadas enquanto estuda	89
5.5.3. Emoções experienciadas depois de estudar	90
5.6. Tema VI Afeto e emoções face a resultados escolares	92
5.6.1. Afeto e emoções face a boas notas	93
5.6.2. Procedimentos face a boas notas	94

5.6.3. Afeto e emoções face a más notas	95
5.6.4. Procedimentos face a más notas	96
5.6.5. Procedimentos dos pais face a boas notas	99
5.6.5.1. Opinião acerca dos procedimentos dos pais face a boas notas	100
5.6.6. Procedimentos dos professores face a boas notas	102
5.6.6.1. Opinião acerca dos procedimentos dos professores face a boas notas	103
Conclusões	106
Referências	110

Índice de Anexos

Anexos	1
Anexo I - Guião de entrevista	2
Anexo II - Pedido de autorização à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)	5
Anexo III - Pedido de autorização ao Concelho Executivo	8
Anexo IV - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação dos participantes do estudo	11
Anexo V - Grelha de Análise Temática e Categorical	13
Anexo VI - Relação da periodicidade do estudo e os motivos da periodicidade	73
Anexo VII - Relação entre as emoções durante o estudo de disciplinas fáceis, os motivos e os procedimentos face às emoções experienciados	76
Anexo VIII - Relação entre as emoções durante o estudo de disciplinas difíceis, os motivos e os procedimentos face às emoções experienciados	80

Índice de Tabelas

Tabela nº 1: Distribuição dos alunos por sexo e idade	36
Tabela nº 2: Relação entre a estrutura da entrevista e as questões de investigação	38
Tabela nº 3: Conceção de estudo. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens	45
Tabela nº 4: Processo de aprendizagem do estudo. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens	47
Tabela nº 5: Agentes mediadores de ensino do estudo. Categorias, frequências e percentagens	49
Tabela nº 6: O ensino do estudo. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens	50
Tabela nº 7: Periodicidade do estudo. Categorias, frequências e percentagens	53
Tabela nº 8: Motivos da periodicidade do estudo. Categorias, frequências e percentagens	54
Tabela nº 9: Periodicidade do estudo de matérias fáceis. Categorias, frequências e percentagens	56
Tabela nº 10: Início do estudo. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens	57
Tabela nº 11: Periodicidade do estudo de matérias difíceis. Categorias, frequências e percentagens	59
Tabela nº 12: Início do estudo. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens	60
Tabela nº 13: Local de estudo. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens	61
Tabela nº 14: Atividade do estudo. Categorias, frequências e percentagens	62
Tabela nº 15: Agentes mediadores do estudo. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	63
Tabela nº 16: Procedimentos e estratégias de ajuda no estudo. Categorias, frequências e percentagens	64
Tabela nº 17: Métodos e estratégias utilizadas no estudo em geral. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	66
Tabela nº 18: Métodos e estratégias utilizadas no estudo de matérias fáceis. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens	69
Tabela nº 19: Métodos e estratégias utilizadas no estudo de matérias difíceis.	

Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	71
Tabela nº 20: Emoções durante o estudo de disciplinas fáceis. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	73
Tabela nº 21: Motivos das emoções experienciados durante o estudo de disciplinas fáceis. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens	74
Tabela nº 22: Procedimentos face às emoções experienciados durante o estudo de disciplinas fáceis. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens	76
Tabela nº 23: Emoções durante o estudo de disciplinas difíceis. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	78
Tabela nº 24: Motivos das emoções experienciados durante o estudo de disciplinas difíceis. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	79
Tabela nº 25: Procedimentos face às emoções experienciados durante o estudo de disciplinas difíceis. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	81
Tabela nº 26: Emoções experienciados durante o estudo de disciplinas que gostam. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens	83
Tabela nº 27: Emoções experienciados durante o estudo de disciplinas que não gostam. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens	85
Tabela nº 28: Emoções experienciados antes de começar a estudar. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	87
Tabela nº 29: Emoções experienciadas enquanto estuda. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	89
Tabela nº 30: Emoções experienciadas depois de estudar. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	91
Tabela nº 31: Afeto e emoções face a boas notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	93
Tabela nº 32: Procedimentos face a boas notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	94
Tabela nº 33: Afeto e emoções face a más notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	95
Tabela nº 34: Procedimentos face a más notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	97
Tabela nº 35: Procedimentos dos pais face a boas notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	99
Tabela nº 36: Opinião acerca dos procedimentos dos pais face a boas notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	101
Tabela nº 37: Procedimentos dos professores face a boas notas. Categorias,	

subcategorias, frequências e percentagens.	102
Tabela nº 38: Opinião acerca dos procedimentos dos professores face a boas notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.	103

Índice de Figuras

Figura 1: Fases Cíclicas da autorregulação	6
Figura 2: Estrutura das fases e subprocessos da autorregulação	7

Introdução

Embora a investigação sobre o ensino tenha vindo a crescer, o processo de ensino/aprendizagem experienciado pelos alunos tem permanecido de alguma forma oculto, sabendo-se ainda pouco sobre a forma como os alunos respondem ao ensino, como lidam com as solicitações diárias de aprendizagem e estudo ou que tipo de problemas e dificuldades encontram (Grácio, Chaleta & Rosário, 2005).

Nas nossas escolas muitos alunos apresentam dificuldades no seu processo autorregulatório, no domínio motivacional (e.g., evitando determinadas tarefas ou desistindo antes da sua conclusão), nos métodos que utilizam (e.g., utilização inadequada de estratégias) ou nos recursos utilizados (e.g., não procurar ajuda quando necessitam). Este tipo de problemas, entre outros, surge quando os alunos não conhecem os processos autorregulatórios, acreditam que as abordagens de sempre às tarefas escolares funcionam bem, ou que, pelo contrário, são inúteis (Rosário, Trigo & Guimarães, 2003), conduzindo, muitas vezes, o aluno ao insucesso escolar. Além disso, estes resultados originam, geralmente, sentimentos negativos, como por exemplo, insegurança, medo de fracasso ou desânimo, levando os alunos a desacreditarem nas suas capacidades e a desistir do seu processo de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem têm sido correlacionadas positivamente com o desempenho e o sucesso escolar (Zimmerman, 2002). Diversos estudos sugerem que a aprendizagem eficaz depende da adoção de estratégias cognitivas e orientações motivacionais que permitam ao aluno tomar consciência dos objetivos, processos e meios facilitadores da aprendizagem e tomar decisões adequadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e como modificá-las quando se revelam pouco eficazes. Saber aprender contribui para uma aprendizagem bem-sucedida (Silva & Sá, 1993).

Na verdade, muitos alunos apresentam um fraco rendimento académico, muitas vezes explicado pela ausência ou uso inadequado de estratégias e pela ausência ou insuficiência de hábitos de estudo favoráveis à aprendizagem. Porém, com o mercado de trabalho cada vez mais limitado e competitivo, a atividade de estudar é cada vez mais presente e importante na vida dos alunos, sendo o conhecimento aplicado em tudo o que se realiza.

Até há bem pouco tempo atrás, o processo de ensino/aprendizagem estava direcionado exclusivamente para os aspetos cognitivos. Porém, nos últimos anos, o modelo de ensino e aprendizagem tem vindo a mudar, assistindo-se a uma progressiva mudança de paradigma, considerando, para além dos cognitivos, os aspetos afetivos.

As variáveis afetivas constituem-se como fatores determinantes para o sucesso escolar. No entanto, as emoções académicas têm sido uma área negligenciada e inexplorada pela pesquisa psicológica (e.g., Goetz, Preckel, Pekrun & Hall, 2007; Goetz, Pekrun, Hall & Haag 2006; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002), havendo uma escassez da pesquisa empírica sobre as experiências emocionais dos alunos (Goetz, Frenzel, Hall & Pekrun, 2008).

Sá (1999, cit. por Ferreira, Raposo & Bidarra, 2009) refere que, quanto melhor for o rendimento académico, mais competente o aluno se vê, mais autonomamente organiza as suas tarefas e melhor autoavaliação fará do seu processo de aprendizagem. Segundo esta autora, o nível de rendimento tem um impacto direto nas reações afetivas. Se um aluno tem um bom rendimento académico, sente-se bem com a sua competência, logo, é mais provável que esteja mais intrinsecamente motivado, se envolva em tarefas mais desafiantes e se torne mais autónomo. Neste sentido, no processo de ensino/aprendizagem também deve existir uma preocupação efetiva com estas variáveis, uma vez que as emoções são alicerces de toda a aprendizagem.

Face ao exposto, a presente investigação tem como objetivo principal explorar as situações de aprendizagem/estudo individual em contexto extraescolar em termos cognitivos, procedimentais e afetivo-emocionais. O conhecimento do comportamento dos alunos mais autorregulados pode contribuir para compreendermos melhor estas situações, assim como para melhorar o apoio escolar, necessário e adequado aos alunos.

O presente trabalho está dividido em duas grandes partes que se interligam. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico relativo às temáticas a serem abordadas (Aprendizagem autorregulada, processos e estratégias de aprendizagem/estudo e emoções), bem como a relação existente entre as mesmas. De modo a obter-se uma perspetiva mais abrangente e atual das temáticas abordadas é dada ênfase às investigações realizadas nestes domínios.

Mais especificamente, no primeiro capítulo da primeira parte deste trabalho é realçado o conceito de aprendizagem autorregulada de acordo com o modelo cíclico da aprendizagem autorregulada proposto por Zimmerman (2000) e o Modelo PLEA (planificação, execução e avaliação).

Por seu turno, o segundo capítulo refere-se aos processos e estratégias de aprendizagem e estudo e, seguidamente às abordagens à aprendizagem e estudo.

O terceiro e último capítulo diz respeito ao afeto, emoções e sentimentos. Primeiramente é realizado um breve enquadramento aos conceitos e, posteriormente, a sua conceptualização de acordo com vários modelos teóricos que têm vindo a ser desenvolvidos no âmbito das emoções académicas, designadamente, o Modelo

Cognitivo-Motivacional do efeito das emoções académicas e o Modelo Sociocognitivo do desenvolvimento das emoções académicas. Por fim, neste capítulo fazemos ainda referência ao recente Modelo Metacognitivo e Afetivo da Aprendizagem Autorregulada desenvolvido por Efklides (2011).

Na segunda parte deste trabalho é apresentado o estudo empírico realizado, os seus objetivos e questões de investigação, a metodologia (participantes, instrumentos utilizados e procedimento de tratamento de dados), a análise e discussão dos resultados e as principais conclusões.

O presente trabalho pode mostrar-se pertinente, na medida em que pode contribuir para uma melhor compreensão da ação do aluno no seu aprender. Em termos mais pragmáticos esta investigação pode contribuir para implementar ações que ajudem os alunos a desenvolverem hábitos e estratégias conducentes a uma aprendizagem de qualidade mais elevada.

Parte I

Enquadramento teórico

CAPÍTULO 1

Aprendizagem Autorregulada

1.1. Modelos de aprendizagem autorregulada

Atualmente, a aprendizagem é conceptualizada como um processo ativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e autorregulado. Tal implica que o aluno passe a controlar e a desenvolver o seu próprio processo de aprender (Grácio, Baldeira, Chaleta & Rosário, 2009).

Relativamente à aprendizagem autorregulada, o “prefixo auto” realça o papel que o sujeito investe no seu processo de aprendizagem (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007b). Durante este processo, principalmente quando falamos de aprendizagem significativa para os alunos, estes encontram-se mentalmente ativos exercendo, dessa forma, um controlo sobre o alcance dos seus objetivos (Lemos, 1996, 1999; Pintrich & Schrauben, 1992, cit. por Rosário, Almeida & Oliveira, 2000).

O termo “autorregulação da aprendizagem” descreve aprendizagens que envolvem ação, trabalho autónomo, motivação intrínseca e estratégia de ação (Boekarts & Corno, 2005; Zimmerman, 2002; Dembo & Eaton, 2000). A literatura apresenta várias abordagens ao conceito, no entanto, todas descrevem a forma como os alunos enfrentam os problemas, aplicam estratégias, monitorizam a sua realização e interpretam os resultados dos seus esforços de uma forma autónoma e centrada na tarefa (Boekaerts & Corno, 2005; Zimmerman, 2002).

Schunk e Zimmerman (1994) definem a autorregulação da aprendizagem como “(...) os processos pelos quais os alunos ativam e sustentam cognições, comportamentos e afetos, sistematicamente orientados para a obtenção dos seus objetivos” (p. 309). Assim, a autorregulação da aprendizagem refere-se ao grau no qual os alunos estão cognitivamente, motivacional e comportamentalmente participativos no seu processo de aprendizagem (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

No marco teórico sociocognitivo, a autorregulação da aprendizagem é descrita, como um conjunto de processos triárquicos, proactivos e reativos, adaptados para a obtenção de objetivos pessoais dos alunos, e como um ciclo onde o *feedback* das realizações anteriores é utilizado pelo aluno para fazer as adaptações necessárias durante as atividades que está a realizar (Rosário, 2004). Estes ajustamentos (nas estratégias, cognições, afetos e comportamentos) revelam-se indispensáveis face às mudanças dos fatores pessoais, comportamentais e ambientais durante as aprendizagens escolares, que obrigam os alunos a uma constante monitorização do seu processo de aprendizagem (Rosário et al., 2004a).

Assim, a autorregulação da aprendizagem é um processo dinâmico e aberto (Zimmerman, 2002; Zimmerman & Bandura, 1994).

Este processo da aprendizagem autorregulada é descrito no modelo das três fases da autorregulação proposto por Zimmerman (2000): a fase prévia, a fase do controlo volitivo e a fase da autorreflexão (Fig. 1). Estas três fases principais podem ocorrer de forma simultânea e dinâmica, numa interação entre diferentes processos e componentes do processo, de natureza sequencial e de forma cíclica, não necessariamente hierarquizada (Pintrich, 2004). Por este motivo, estes processos de autorregulação são intrinsecamente cíclicos e interdependentes, de tal forma que a fase prévia prepara a fase de controlo volitivo que, por sua vez, afeta os processos utilizados na fase de autorreflexão (Rosário et al., 2007b). Os processos de reflexão, por sua vez, influenciam as fases prévias posteriores, preparando os alunos para as fases seguintes do processo de aprendizagem (Zimmerman & Kisantas, 1997, cit. por Rosário et al., 2007b; Rosário, 2004a).

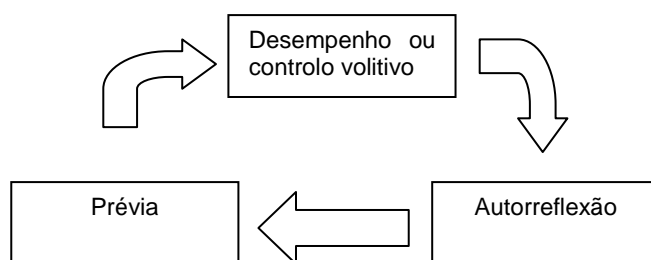


Fig.1 Fases Cíclicas da autorregulação (Schunk & Zimmerman, 1998, cit. por Zimmerman, 2000, p. 16)

Mais concretamente, a fase prévia relaciona-se com duas características diferentes, mas estreitamente relacionadas: a análise da tarefa e as crenças auto motivacionais. A primeira engloba o estabelecimento de objetivos, que diz respeito à decisão sobre os resultados pretendidos com a realização de uma determinada tarefa escolar (Locke & Latham, 1990, cit. por Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda & Rubio, 2004b) e o planeamento estratégico que se refere à seleção de estratégias ou métodos de aprendizagem essenciais para a alcançar os objetivos estabelecidos (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992, cit. por Rosário et al., 2004a). A segunda, as crenças auto motivacionais, envolvem a autoeficácia, as expectativas de resultado, o interesse intrínseco ou valor e a orientação para objetivos (Zimmerman, 2000) (Fig. 2).

Fases cíclicas de autorregulação		
Prévia	Desempenho/controlo volitivo	Autorreflexão
Análise da tarefa	Auto controlo	Auto julgamento
Estabelecimento de objetivos	Autoinstruções	Auto avaliação
Planeamento estratégico	Imagens mentais	Atribuição causal
Crenças auto motivacionais	Focalização da atenção	Auto reação
Autoeficácia	Estratégias da tarefa	Auto satisfação/afeto
Expectativas de resultado	Auto observação	Adaptativo-defensivo
Interesse intrínseco/valor	Auto recordação	
Orientação para objetivos	Auto experimentação	

Fig.2 Estrutura das fases e subprocessos da autorregulação
(Zimmerman, 2000, p. 16)

A fase de controlo volitivo envolve dois processos: o autocontrolo e a auto monitorização. O primeiro inclui as autoinstruções, as imagens mentais, a focalização da atenção, as estratégias utilizadas na realização das tarefas e a ajuda aos alunos para se concentrarem nas tarefas e otimizarem os seus esforços (Zimmerman, 2000). O segundo, a auto monitorização, refere-se à atenção que o aluno dedica a aspetos específicos da sua realização, às condições que lhe estão subjacentes e aos efeitos produzidos (Zimmerman & Paulsen, 1995, cit. por Rosário et al., 2004b; Zimmerman, 2000). Este processo é considerado crucial para a autorregulação, uma vez que informa o aluno acerca dos seus progressos e retrocessos face a um determinado critério de referência (e.g., classificações escolares, objetivos escolares definidos, sucesso escolar dos pares) (Rosário et al., 2004a). Neste modelo de Zimmerman (2000) podemos distinguir a auto monitorização associada à autoavaliação, à implementação de estratégias e aos esforços para as adaptar a partir dos resultados obtidos. Porém, existem uma série de variáveis que podem influenciar a eficácia da auto-monitorização: a proximidade temporal da auto-monitorização, a informação contida no *feedback* da realização, a perceção distorcida das ações por parte do sujeito e o valor atribuído ao comportamento. A auto-recordação, uma técnica comum de auto-observação, pode contribuir para aumentar a proximidade, informação, correção e valor do *feedback* sobre a realização, ajudando a identificar padrões no comportamento que podem ser utilizados para a controlar (Zimmerman & Kitsantas, 1996, 1997, cit. por Rosário et al., 2004b). Esta fase é percebida como a etapa decisiva do processo autorregulatório, sendo considerada crítica e fundamental para muitos autores, pois é no seu decurso que se inicia o envolvimento nas tarefas, quer sejam realizadas na própria aula quer sejam realizadas pelo sujeito individualmente (Rosário et al., 2005).

Por último, a fase de autorreflexão envolve dois processos autorreflexivos, identificados por Bandura (1986, cit. por Zimmerman, 2000) e, estreitamente,

relacionados com a auto monitorização: o autojulgamento e a auto reação. O primeiro refere-se à autoavaliação sobre as suas realizações e à atribuição de um significado causal aos resultados obtidos. O segundo, a auto reação, reporta-se à comparação da informação auto monitorizada com um critério ou objetivo previamente definido (Zimmerman, 2000). É nesta fase que se procede à análise sobre as causas que produziram sucessos ou fracassos, conduzindo à adoção de outras estratégias que permitam melhores resultados (Grácio et al., 2009).

Rosário e colaboradores (Rosário et al., 2004b) avaliaram o comportamento autorregulatório de alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, nestas três fases da autorregulação. Os resultados obtidos revelam que o padrão autorregulatório dos alunos apresenta um perfil descendente do 2º para o 3º Ciclo do Ensino Básico, o que sugere que os alunos mais autorregulados obtêm um rendimento escolar mais elevado. Estes dados apontam para a necessidade de articulação na organização do processo de ensino/aprendizagem e, por outro lado, a integração de estratégias autorregulatórias no currículo de cada disciplina, monitorizando a sua utilização durante as atividades letivas.

O modelo cíclico explicativo da aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 1998, cit. por Rosário et al., 2007b; Zimmerman, 2000) fundamenta o modelo PLEA (Planificação, Execução e Avaliação das tarefas) (Rosário, 2004). Este modelo apresenta três fases: a planificação, a execução e a avaliação das tarefas. Porém, o processo não se organiza apenas da planificação para avaliação passando pela execução, mas em duas lógicas cíclicas, ou seja, em cada fase a mesma dinâmica cíclica do processo é atualizada, reforçando a lógica autorregulatória, por exemplo, a fase de planificação também deve ser planificada, executada e avaliada. Assim, a lógica inerente ao processo de autorregulação da aprendizagem requer que cada tarefa seja planeada, executada e avaliada.

A fase da planificação refere-se à realização da tarefa, na qual se constrói um conjunto de razões para aprender e se escolhe um repertório de estratégias de aprendizagem com a intenção de alcançar os objetivos estabelecidos, ou seja, significa pensar naquilo que queremos fazer e preparar um plano para saber quando e como o faremos. Em consequência, os alunos analisam a tarefa específica de aprendizagem, avaliando os seus recursos pessoais e ambientais, e preparam um plano que os conduza do projeto à realização. Por seu turno, a fase de execução da tarefa refere-se ao momento de colocar o plano estabelecido em prática, à implementação de um conjunto organizado de estratégias de aprendizagem ao serviço das tarefas, ao controlo e monitorização da sua eficácia tendo em vista alcançar as metas propostas. Por último, a fase da avaliação consiste em avaliar se as tarefas de

aprendizagem estão a decorrer como o previsto, analisando a relação entre o produto e as metas estabelecidas, equacionando os porquês (Rosário, et al., 2007b). Os resultados desta fase recomeçam o ciclo autorregulatório com a planificação de novas tarefas (Rosário, et al., 2004).

Como referido anteriormente, este modelo sugere que cada uma das fases siga a mesma dinâmica de interação (Rosário, 2004). Porém, importa realçar a importância da primeira fase (planificação). Se esta for negligenciada, a segunda (execução) e a terceira (avaliação) podem estar comprometidas (Rosário et al., 2006). Importa ainda salientar que os dois últimos momentos (execução e avaliação) do modelo devem ser intencionalizados pelos educadores, proporcionando instrução ou atividades que desenvolvam os processos autorregulatórios, mas, sobretudo, espaços de reflexão sobre as estratégias e metodologias utilizadas (Mourão, 2004).

A cada fase corresponde um conjunto de estratégias que acompanham o funcionamento cíclico deste modelo (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Rosário, 2004b). Especificamente, estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais. É um processo que também resulta do tempo, esforço e persistência dos sujeitos (Zimmerman, 1989, cit. por Grácio et al., 2009).

Rosário e colaboradores (2007a) analisaram a competência autorregulatória de crianças de cinco anos em atividades específicas integradas num projeto de promoção de aprendizagem autorregulada. As crianças foram avaliadas antes, durante e depois da realização das tarefas em contexto sala de aula. Os resultados sugerem que as crianças conseguem distinguir conceptualmente as fases do processo autorregulatório e utilizá-las numa atividade. Os resultados, sugerem, por um lado, que o processo cíclico de autorregulação da aprendizagem facilita e motiva a aprendizagem autónoma das crianças, e, por outro, que é possível ensinar e intencionalizar o uso das três fases do processo autorregulatório com crianças desta idade. Segundo os autores, este trabalho reforça a evidência da transversalidade dos processos de autorregulação e a urgência da sua promoção intencional.

Segundo os mesmos autores, o processo PLEA pode tornar-se pela instrução direta, modelação e prática guiada com *feedback*, num modelo processual de abordagem com sucesso às tarefas de aprendizagem e aos problemas da vida. Quanto mais cedo se explicar o processo e a sua utilidade, mais rapidamente as crianças se envolverem num método ativo de regulação do seu conhecimento, motivação, afetos e comportamentos.

1.2. Alunos autorreguladores

Como referimos anteriormente, os alunos autorreguladores da sua aprendizagem analisam as exigências da tarefa e escolhem os recursos para lhes fazer face, de modo a alcançarem satisfatoriamente os seus objetivos (Rosário et al., 2007b).

Os processos autorregulatórios envolvem os conceitos de motivação e cognição, enfatizando a sua inter-relação (Rosário et al., 2006; Rosário et al., 2007b). Deste modo, os alunos autorregulados estão intelectualmente ativos no decorrer da aprendizagem, mantendo um controlo ao longo das suas aprendizagens, a partir da determinação e realização dos seus propósitos escolares (Schunk, 2000). Estes alunos são tipicamente caracterizados como sendo decididos, estratégicos e persistentes no seu processo de aprendizagem. São capazes de avaliar os seus progressos face aos objetivos escolares e ajustam o seu comportamento em função destas avaliações (Rosário et al., 2000).

Todos os alunos conseguem autorregular os seus processos de aprendizagem, ou seja, todos os alunos são capazes de adotarem comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos de aprendizagem para atingirem os seus objetivos. Contudo, nem sempre o fazem de uma forma adequada ou no sentido de uma aprendizagem de qualidade (Rosário et al., 2006; Rosário et al., 2007b). Nas nossas escolas muitos alunos apresentam disfunções no seu processo autorregulatório, no domínio motivacional, (e.g., evitando determinadas tarefas ou desistindo antes da sua conclusão), nos métodos que utilizam (e.g., utilização inadequada de estratégias) ou nos recursos utilizados (e.g., não procurar ajuda quando necessitam). Este tipo de problemas, entre outros, surgem quando os alunos não conhecem os processos autorregulatórios, acreditam que as abordagens de sempre às tarefas escolares funcionam bem, ou que, pelo contrário, são inúteis (Rosário et al., 2003). Para além destes aspetos, as escolas, normalmente, também não proporcionam treino autorregulatório aos professores e alunos (Rosário, 2001).

De facto, a aprendizagem autorregulada pode ser promovida através de modelação e de experientiação de múltiplas oportunidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem independente (Pintrich, 2000, cit. por Rosário et al., 2003).

A modelação providenciada ao aluno pelo professor, pelos seus pares e, sobretudo, por outros mais proficientes pode ser o caminho para a internalização de práticas autorregulatórias determinantes num percurso de aprendizagem bem-sucedida (Schunk, 2001, cit. por Rosário, et al., 2005). No entanto, não é possível ajudar os alunos se estes não participarem na construção do seu percurso escolar. É necessária a ação dos próprios alunos e também dos seus encarregados de educação (Rosário et al., 2006).

Grolnick e Ryen (1989, cit. por Rosário et al., 2005) identificaram nos seus estudos três dimensões de estilos parentais capazes de prever a autorregulação e a competência da criança: o apoio à autonomia, o envolvimento parental direto e proporcionar estrutura. Os dados destes estudos sugerem que um maior apoio à autonomia, mais estrutura e mais envolvimento por parte dos pais está intimamente relacionado com uma maior autorregulação e um melhor nível de aproveitamento dos seus filhos.

Assim, promover o sucesso educativo implica um esforço concentrado de todos os intervenientes (Rosário et al., 2006). No entanto, para a aprendizagem final, o papel do aluno é mais decisivo que o papel dos professores ou dos educadores (Rosário & Almeida, 2005). Neste sentido, o modelo sócio construtivista sugere que as crianças aprendam a ser alunos autorregulados através das interações com os adultos, em tarefas significativas, tanto na escola como em ambientes extracurriculares (Corno, 1995, cit. por Rosário et al., 2005). Estas experiências apresentam modelos de aprendizagem autorregulada e cativam os alunos a exibir comportamentos semelhantes, ajudando na sua interiorização (Rosário et al., 2005). Os alunos não nascem autorregulados, o aluno autorregulado vai-se desenvolvendo, pelo que pode ser determinante propiciar-lhe ambientes de aprendizagem que ofereçam oportunidades efetivas e intencionalizadas de desenvolver as competências de autorregulação, principalmente no caso dos alunos que não têm oportunidades familiares e sociais de as usufruir (Turner, 1995, cit. por Rosário et al., 2007b; Rosário et al., 2005).

A autorregulação da aprendizagem também pode ser estimulada através de práticas educativas intencionais, por exemplo, a realização de portefólios ou trabalhos de projeto, onde as diferentes etapas do processo de planeamento e elaboração são explicitadas e avaliadas (Rosário et al., 2006; Rosário et al., 2007b).

Os alunos autorreguladores da sua aprendizagem não se limitam a seguir um plano pré determinado de ações (Zimmerman, 2002).

Estes alunos atribuem, tipicamente, os seus resultados a fatores que controlam (e.g., esforço e envolvimento pessoal na tarefa), acreditando que a competência é incremental, pelo que investem no sentido de a fortalecer. Como resultado, estes alunos apresentam, normalmente, bons resultados escolares.

De acordo com um estudo de Rosário e colaboradores (2004a) a ansiedade face aos testes correlaciona-se positivamente com o processo de autorregulação da aprendizagem dos alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Estes dados sugerem a importância dos alunos desenvolverem processos autorregulatórios de aprendizagem, de forma a conviverem, saudavelmente, com a crescente exigência

inerente à progressão no Ensino Básico, e evidenciam a necessidade dos educadores promoverem experiências de sucesso que sustentem a vontade de aprender.

CAPÍTULO 2

Processos e Estratégias de Aprendizagem e Estudo

2.1. Abordagens à Aprendizagem e ao Estudo

O constructo de abordagens ao estudo e à aprendizagem é entendido como a forma habitual dos alunos, no seu dia-a-dia, abordarem as tarefas académicas (Entwistle & Ramsden, 1983; Biggs, 1987a; Marton & Säljö, 1997). “As abordagens à aprendizagem que os alunos referem usar tipicamente são relativamente estáveis face ao tempo e à situação” (Biggs, 1987a, p. 93).

Marton e Säljö (1976a, 1976b) identificaram o construto de abordagem à aprendizagem, que se constituiu como o foco conceptual do modelo SAL (*Students Approaches to Learning*). O modelo teórico SAL analisa as abordagens à aprendizagem a partir das perspetivas dos alunos, considerando os contextos em que a aprendizagem ocorre (Biggs, 1978; Entwistle, 1990; Rosário, 1999; Rosário & Almeida, 2005; Rosário et al., 2005). Este modelo desenvolveu-se em dois sentidos: a fenomenografia¹ e a teoria dos sistemas (Rosário et al., 2001).

A perspetiva SAL resultou de “análises qualitativas das descrições dos alunos acerca dos seus processos de estudo” (Entwistle, 1988, p. 258, cit. por Rosário, 1999).

Marton & Säljö (1976a) investigaram pioneiramente o processo de aprendizagem desde a própria experiência dos alunos, centrando-se na identificação das diferentes abordagens que os alunos exibem na realização de diferentes tarefas.

Marton (1976a) e os seus colegas em Gotemburgo investigaram a forma como os alunos lidavam com materiais de estudo complexos, optando por métodos de análise qualitativos. Os dados destas investigações realizadas a partir de entrevistas sugeriram, por um lado, o quanto os alunos tinham aprendido e, por outro, o tipo de estratégias usadas nessa aprendizagem. Estas descrições da forma como os alunos lidam com o estudo, permitiram identificar duas formas qualitativamente diferentes dos alunos abordarem a aprendizagem: a abordagem superficial (reprodução literal da informação), e, por oposição, a abordagem profunda (tentativa de reconstrução do conhecimento de modo a incrementar a compreensão do material estudado), a que correspondem duas formas qualitativamente diferentes de processamento da informação: processamento de nível superficial (orientado para a reprodução) e

¹ Fenomenografia foi o termo escolhido por Marton para se referir à investigação cujo objetivo é “descobrir e sistematizar formas de pensamento que sintetizem a maneira como as pessoas interpretam aspetos da realidade...” (Marton, 1981, p. 180). Mais tarde acrescentou que é um “...método de investigação para mapear qualitativamente as diferentes maneiras nas quais as pessoas experienciam, conceptualizam, percebem e compreendem vários aspetos do *phenomena* e do mundo ao seu redor” (Marton, 1986, p. 31).

processamento de nível profundo (orientado para a compreensão) respetivamente (Chaleta, Grácio & Rosário, 2007; Grácio, Chaleta & Rosário, 2007). Estes dois níveis diferenciados de processar o material de aprendizagem estão também relacionados com os níveis de compreensão dos alunos. Assim, o resultado da aprendizagem representa o aspeto quântico da aprendizagem e a abordagem representa o aspeto qualitativo (Marton, 1988).

Os estudantes que visam a reprodução literal da informação (memorização) apresentam uma abordagem superficial à aprendizagem, enquanto os estudantes que procuram a atribuição de significado ao material a aprender e a transformação da informação (compreensão) apresentam uma abordagem profunda (Marton & Booth, 1996; Marton & Säljö, 1976a, 1976b).

A investigação fenomenográfica apresenta como prioridade esclarecer e compreender as diferenças funcionais na forma como os alunos estudam, uma vez que os investigadores descobriram que existe uma forte associação entre a adoção de uma abordagem profunda à aprendizagem e o sucesso académico (Marton, 1988).

Paralelamente à investigação qualitativa surgem estudos, também na mesma perspetiva (SAL), que exploram as abordagens, as estratégias e a motivação dos estudantes para aprender, através de questionários (Chaleta et al., 2007). São alguns exemplos, o SPQ (*Study Process Questionnaire*) de Biggs (1987b) na Austrália, o *Inventory of Learning Process* de Schmeck (1983), nos Estados Unidos, e o ASI (*Approaches to Study Inventory*) de Entwistle e Ramsden (1983) em Inglaterra, que foi mais tarde alterado para RASI (*Revised Approaches to Study Inventory*) (Tait & Entwistle, 1996). Os resultados dos questionários confirmaram a presença do construto superficial/profundo e identificaram uma terceira abordagem à aprendizagem, a abordagem estratégica (Entwistle, 1986) ou de alto rendimento (Biggs, 1987a), caracterizada pela intenção dos estudantes em obter os melhores resultados académicos.

Biggs (1987a; 1988) refere que as abordagens superficial e as abordagens profundas diferem da abordagem de alto rendimento relativamente às estratégias. As estratégias utilizadas nas duas primeiras descrevem formas de realizar as tarefas de aprendizagem propriamente ditas, enquanto a terceira descreve a forma como os alunos organizam o contexto temporal e espacial em que as tarefas se integram. O autor definiu abordagem à aprendizagem como sendo "(...) o processo de aprendizagem que emerge das perceções dos alunos das suas tarefas académicas, influenciadas pelas suas características pessoais" (Biggs, 1988, p. 185). Assim, uma abordagem à aprendizagem está baseada num motivo e numa estratégia, combinados mediante um processo metacognitivo (Biggs, 1988; Biggs, 1993). Uma abordagem à

aprendizagem requer “(...) primeiro que os alunos estejam conscientes dos seus motivos e intenções, dos seus próprios recursos cognitivos e das exigências das tarefas académicas e segundo, que sejam capazes de controlar esses recursos e monitorizar a sua conseqüente realização” (Biggs, 1988, p. 187). Segundo o autor, as abordagens diferenciam-se tendo em conta os motivos e as estratégias que os caracterizam. Os alunos que adotam uma abordagem superficial apresentam uma motivação extrínseca e estratégias baseadas na memorização da informação. Por outro lado, os alunos que adotam uma abordagem profunda apresentam uma motivação intrínseca e estratégias baseadas na procura de atribuição de um significado pessoal aos conteúdos de aprendizagem. Por fim, os alunos que optam pela abordagem de alto rendimento centram-se no resultado final, ou seja, apresentam uma motivação extrínseca baseada na procura de sucesso académico visível (Biggs, 1993).

A evidência empírica concluiu a existência de apenas duas grandes abordagens ao estudo (Biggs, Kember & Leung, 2001, cit. por Rosário et al., 2001). No entanto, enquanto a investigação qualitativa defende uma dimensão bipolar no construto, a linha quantitativa encara as abordagens ao estudo operacionalizadas em escalas, nas quais os alunos podem obter resultados mais altos ou mais baixos (Rosário, et al., 2001).

Investigações realizadas posteriormente verificaram que a abordagem estratégica ou de alto rendimento não se configurava como uma dimensão independente, podendo surgir associada à abordagem superficial ou à abordagem profunda (Chaleta, 1990; Chaleta, 1996; 2003; Tang & Biggs, 1996; Richardson, 2000; Rosário, 1997, cit. por Chaleta et al., 2007), ou seja, pode coincidir tanto com a orientação para reprodução como com a orientação para o significado (Rosário et al., 2001).

Biggs (1987a) e Ramsden (1992, cit. por Ferreira et al., 2009) destacaram a relação entre as abordagens ao estudo e o rendimento académico e, posteriormente, Rosário (1997, 1999, cit. por Ferreira et al., 2009) em estudos realizados no nosso país.

Centrando a sua investigação na compreensão das abordagens à aprendizagem dos alunos academicamente mais competentes, Rosário e colaboradores (2001) analisaram como estudam os alunos do Ensino Básico, distribuídos por grupos em função do seu rendimento escolar. Os resultados revelam que embora ambos os grupos optem por uma abordagem profunda, o comportamento de estudo dos alunos de alto rendimento é distinto dos restantes. Nos alunos de alto rendimento está associado num motivo profundo, enquanto nos demais num motivo superficial.

Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2005) constataram que o rendimento académico dos alunos do 1º ano da Universidade é reflexo das abordagens ao estudo e da percepção de competência que os alunos apresentam em confronto com as tarefas académicas. Os resultados obtidos sugerem que os alunos utilizam métodos de estudo distintos, havendo uma relação significativa entre os fatores associados a uma melhor organização do estudo (gestão diária do estudo, materiais, apontamentos, etc.) e um melhor rendimento académico. Outros autores (Almeida, 2002; Ramsden, 1992; Rosário, 1997, 1999, cit. por Ferreira, et al., 2009) destacam, igualmente, o impacto diferenciado que as abordagens ao estudo têm no rendimento académico dos alunos.

Segundo Van Rossum e Schenck (1984, cit. por Grácio et al., 2005) os alunos que enfrentam a aprendizagem com abordagens superficiais apresentam geralmente concepções de aprendizagem quantitativas (aumento de conhecimento; memorização; reprodução para aplicar), enquanto os alunos que optam por abordagens profundas apresentam concepções qualitativas (aprender é compreender; ver as coisas de forma diferente; mudar como pessoa). As evidências da relação entre as concepções de aprendizagem e os níveis de tratamento utilizados na resolução de tarefas de aprendizagem são numerosas (Marton & Säljö, 1997; Van Rossum & Schenk, 1984; Rosário, 1999, cit. por Grácio et al., 2007), verificando-se que as concepções de aprendizagem condicionam a abordagem adotada e que as formas mais completas de conceber a aprendizagem resultam numa aprendizagem de maior qualidade.

Chaleta e colaboradores (2007), num estudo com estudantes do ensino superior, concluíram que os sujeitos que utilizavam predominantemente abordagens mais profundas conjugavam adequadas estratégias (cognitivas e metacognitivas) de aprendizagem, elevada motivação intrínseca e sentimentos positivos. De acordo com os autores estes fatores poderiam ser considerados fundamentais para o sucesso académico.

Num recente estudo com estudantes universitários de três faculdades, Heikkila, Niemivirta, Nieminem e Lonka (2010), investigaram as relações entre as abordagens à aprendizagem, estratégias cognitivas e de atribuição, stress, cansaço e sucesso no estudo. Os estudantes preencheram um questionário de autorrelato sobre o seu comportamento de estudo, estratégias cognitivas e bem-estar. Foram identificados três grupos de estudantes: não académicos, autodirigidos e desamparados. Estes últimos relataram níveis mais elevados de stress e cansaço do que os demais. Os estudantes autodirigidos tiveram a maior média de notas. Os resultados demonstraram a utilidade de combinar os aspetos cognitivos e emocionais para investigações de aprendizagem dos alunos.

Mais recentemente, Baeten, Struyven e Dochy (2013), investigaram se dois ambientes de aprendizagem, que diferem nos métodos de ensino, têm o poder de influenciar as abordagens dos alunos à aprendizagem para uma abordagem profunda. Para tal, realizaram dois estudos no ensino superior profissional. O primeiro estudo comparou o ambiente de aprendizagem baseado em palestras com um ambiente centrado no aluno. Os resultados foram contrários à premissa de que o ensino centrado nos alunos aprofunda a sua aprendizagem. Em vez disso, empurra o aluno para uma abordagem superficial. O segundo estudo comparou se ambientes de aprendizagem mistos, baseados em casos de aprendizagem e baseado em palestras, poderiam melhorar as abordagens dos alunos à aprendizagem, em comparação com ambientes de aprendizagem em que casos de aprendizagem e palestras foram utilizados. Os resultados mostraram que a abordagem profunda e estratégica diminuiu no ambiente baseado em palestras, baseado em casos e em ambientes de aprendizagem alternados, em que palestras e casos de aprendizagem foram utilizados por turnos, enquanto permaneceu o mesmo no ambiente de aprendizagem baseado em casos implementado gradualmente. No que diz respeito à abordagem superficial a diminuição mais acentuada verificou-se neste último ambiente de ensino. Este estudo mostra o valor acrescido do ambiente de aprendizagem baseado em casos implementado gradualmente. No entanto, continua a ser difícil melhorar a abordagem profunda, monitorizar e organizar o estudo e a gestão do esforço.

Para alterar a abordagem à aprendizagem é necessário, entre outros aspetos, promover conceções de aprendizagem qualitativamente mais profundas através de contextos de aprendizagem estimulantes (Ramsden, Beswick & Bowden, 1986, cit. por Grácio et al., 2005).

No entanto, apesar da abordagem superficial conduzir a uma fraca compreensão e a abordagem profunda a uma elevada compreensão, elas não são necessária e mutuamente exclusivas: os estudantes podem adotar diferentes abordagens de acordo com a tarefa, o curso ou o contexto de ensino. Convém ainda salientar que as abordagens superficiais não se encontram necessariamente associadas a baixas competências cognitivas, nem as abordagens profundas a competências elevadas (Biggs, 1987a). Desta forma, a abordagem profunda não pode ser considerada privilégio dos alunos mais inteligentes, o que sugere a possibilidade da prática educativa promover abordagens à aprendizagem independentemente da competência cognitiva dos alunos. De facto, embora exista alguma relação entre competência cognitiva e o uso de diferentes abordagens, essa competência não é a característica pessoal mais relacionada com a escolha de uma determinada abordagem para enfrentar a aprendizagem (Biggs & Moore, 1993, cit. por Grácio et al., 2005).

A investigação sobre a aprendizagem do ponto de vista dos alunos tem sugerido que existem formas mais ou menos adequadas para aprender e que através de alterações no contexto de ensino-aprendizagem, no sentido de induzir os alunos a adotarem uma abordagem profunda, pode ser possível melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos (Prosser & Trigwell, 2000). Para estes autores, as abordagens à aprendizagem explicam-se sobretudo em função do contexto e dos conteúdos de aprendizagem e não tanto pelas características idiossincráticas dos alunos.

Assim, as abordagens ao estudo são caracterizadas como sendo relacionais, uma vez que representam uma forma de descrever como determinado aluno se relaciona com uma tarefa concreta, num contexto específico de ensino-aprendizagem (Biggs, 1993).

Payne e Whittaker (2000, cit. por Ferreira et al., 2009) constataram que as abordagens ao estudo são o resultado da interação entre o aluno e um determinado contexto educacional, destacando o ambiente onde se processa o ensino e a aprendizagem. Assim, o tipo de ensino parece determinante para a escolha dos métodos de estudo que os alunos utilizam. Estudos realizados em universidades portuguesas (Almeida & Soares, 2004; Tavares, Almeida, Vasconcelos & Bessa, 2004, cit. por Ferreira et al., 2009) destacam que os métodos de estudo passam pela avaliação que os alunos fazem dos contextos de ensino e dos métodos de avaliação dos professores, assim como das disciplinas e das tarefas de aprendizagem subjacentes.

Contudo, quando o sujeito se envolve em atividades de aprendizagem, não se limita a usar os conhecimentos anteriores, as capacidades e as estratégias de aprendizagem, considera, também, outros fatores, tais como os motivacionais, afetivos, metacognitivos, evolutivos e sociais, que, ao interagirem, determinam um sujeito que funciona como um todo (Canavarro, 1997; 1999, cit. por Pocinho & Canavarro, 2009).

O estudo é uma atividade que envolve a memória, a compreensão, a capacidade de resolver problemas, de fazer deduções e de raciocinar (Serafini, 1991), tendo como objetivo a aprendizagem (Dias, Carriço, Terrinca & Nunes, 2000). Esta atividade exige, de certo modo, a autonomia de cada aluno, ou seja, um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Cabe, no entanto, também à escola desenvolver esta autonomia no estudo dos alunos. Os professores devem transmitir os conteúdos programáticos aos alunos, mas também as técnicas que permitem aprendê-los ou aprofundá-los, a partir do estudo dos manuais ou de outros materiais. Cada sujeito precisa, antes de mais, de

encontrar um método que se ajuste às suas características, bem como às exigências da matéria que vai estudar. Por outro lado, tem de aprender a selecionar a informação mais importante e a organizá-la mentalmente, de forma a retê-la e a recuperá-la, quando lhe for solicitada. Por fim, necessita de utilizar estratégias metacognitivas, para gerir e avaliar a sua aprendizagem (Santos, 2000).

Anderson e Armbruster (1984, p. 657, cit. por Santos, 2000) afirmam que “estudar é uma forma especial de ler. Aquilo em que o estudo difere da leitura vulgar é que o estudo está associado à exigência de desempenhar tarefas cognitivas e práticas, identificáveis”. Assim, o estudo tem a particularidade de constituir uma preparação, que visa satisfazer objetivos relacionados com a aquisição de conhecimentos, cujo domínio vai ser avaliado, mediante a realização de determinadas tarefas (Santos, 2000).

Antes de começar a estudar convém organizar o estudo. Para uma boa organização é fundamental delinear um plano de estudos. A preparação de um plano deve ser realista e flexível, de modo a permitir que todas as tarefas sejam realizadas com equilíbrio. Tal implica uma reflexão sobre o que se tem que estudar e sobre os trabalhos que há para realizar. Segundo Paiva (2007), o estudo deve estar organizado de forma a que as matérias mais simples sejam as últimas a ser estudadas e as mais difíceis as intermédias, sendo que as primeiras devem ser as de dificuldade média. Anderson e Armbruster (1984, cit. por Santos, 2000) propõem um esquema de organização do estudo composto por duas variáveis: as variáveis estáveis e as variáveis de processamento. As primeiras ligam-se com a situação do estudante e do material que vai ser estudado. Entre as variáveis mais importantes, associadas ao estudante, encontram-se: o conhecimento dos critérios da tarefa, à qual os autores dão especial atenção, por considerarem que esta variável, contrariamente às demais, está unicamente ligada ao estudo (e não a outras formas de leitura), o conhecimento do material que vai ser estudado e a motivação para o estudo. Das variáveis ligadas ao material evidenciam-se a natureza do conteúdo, a organização ou estrutura do texto e outras características que influenciam a sua clareza. As segundas, as variáveis de processamento, incluem a focalização da atenção, a codificação da informação e a sua recuperação, tal como é esperada, em função dos critérios definidos para a concretização da tarefa, ou seja, são os elementos que interferem na captação da informação escrita, pelo sujeito. Segundo os mesmos autores, os resultados do estudo resultam da interação entre estas duas variáveis.

De acordo com Paiva (2007), o estudo deve ser diário e incidir nas disciplinas que o aluno teve nesse mesmo dia, porque estão mais recentes, funcionando como um reforço a curto prazo do que se aprendeu na aula. Nos dias em que a carga horária é

menor o aluno deve estudar mais e, por outro lado, quando a carga horária é maior deve dedicar menos tempo ao estudo, o autor refere que está experimentalmente provado que o estudo é mais rentável quando é intercalado com pequenos intervalos entre as tarefas. Sugere ainda que os alunos dediquem aproximadamente trinta minutos antes de irem para a escola a rever a matéria das disciplinas que vão ter nesse dia, uma vez que proporciona excelentes resultados.

2.2. Estratégias de Aprendizagem e Estudo

Como foi referido anteriormente, a autorregulação de aprendizagem envolve o uso de estratégias específicas de forma a serem alcançados os objetivos escolares estabelecidos com base nas percepções de autoeficácia dos próprios alunos (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Zimmerman, 1998, cit. por Rosário et al., 2000).

O conceito de estratégia tem sido objeto de estudo e de investigação desde os finais da década de 70 do século passado (Pocinho & Canavarro, 2009), verificando-se que este conceito se relaciona, cada vez mais, com o sucesso académico (Tavares, et al., 2003). De uma forma global, a estratégia refere-se à implementação de um conjunto de procedimentos (táticas ou estratégias) para atingir um objetivo. Assim, uma estratégia de aprendizagem é uma sequência de procedimentos articulados para alcançar a aprendizagem (Cano-Garcia, 1994, cit. por Rosário, 1999). Tais procedimentos pressupõem a organização de meios com vista a alcançar determinados objetivos, tendo em conta as suas próprias características, a natureza da tarefa e do sujeito (Brunner, 1973; Morais, 1988; Palmer & Goetz, 1988, cit. por Grácio et al., 2009).

Zimmerman (1989) define estratégias de autorregulação da aprendizagem como: “ações e processos direcionados para aquisição de informações ou competências que envolvem atividade, propósito e percepções de instrumentalidade por parte dos alunos” (p. 329).

As estratégias de aprendizagem podem ser definidas, a um nível mais complexo, como planos formulados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento utilizado para a realização de uma determinada atividade escolar (Silva & Sá, 1993)

Monereo e colaboradores consideram como estratégias de aprendizagem os “processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelos quais o aluno escolhe e recupera de maneira organizada os conhecimentos que necessita para completar um determinado pedido ou objetivo, dependendo das características da situação na qual se produzirá a ação” (Monereo et al., 1995, p. 27, cit. por Freire, 2009).

Apesar de diversificadas, as estratégias de aprendizagem apresentam características comuns: i) constituem ações deliberadas para alcançar objetivos específicos; ii) são uma resposta pessoal a uma determinada tarefa ou problema, envolvendo ação e controlo pessoal sobre as tarefas a desempenhar; iii) são aplicadas seletivamente e com flexibilidade em função da tarefa, envolvendo vontade e competência, ou seja, a aplicação de recursos cognitivos e motivacionais à tarefa específica de aprendizagem; iv) necessitam de treino em tarefas diferenciadas em termos da sua natureza e grau de dificuldade para facilitar a sua transferência (Rosário et al., 2003; Rosário, et al., 2007b).

As estratégias de aprendizagem podem dividir-se e classificar-se de diversas formas, no entanto, é mais usual a distinção entre as estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas (Garner, Alexander, 1989, cit. por Boruchovitch, 2007; Dembo, 1994). De acordo com Dembo (1994) atuam diretamente sobre o material a ser aprendido, auxiliam o estudante a processar melhor a informação e, por sua vez, as segundas reportam-se aos procedimentos que o indivíduo utiliza para planear, monitorizar e regular o pensamento e ação do sujeito. Na verdade, qualquer aprendizagem supõe a existência destas estratégias e competências (Zimmerman, 2002).

Em 1986, Zimmerman e Martinez-Pons realizaram uma investigação, usando a técnica de entrevista, onde recolheram autorrelatos dos alunos do Ensino Básico e Secundário sobre as estratégias de autorregulação da aprendizagem mais utilizadas nos contextos de sala de aula e de estudo pessoal, foram identificados 14 tipos de estratégias de autorregulação da aprendizagem: autoavaliação; organização e transformação; estabelecimento de objetivos e planeamento; procura de informação; tomada de apontamentos; estrutura ambiental; auto consequências; repetição e memorização; procura de ajuda social dos pares, dos professores e dos adultos; revisão de dados, relativamente a notas, testes e livros de texto.

As estratégias de autoavaliação referem-se às declarações dos alunos sobre a qualidade ou progressos do seu trabalho. As estratégias de organização e transformação reportam-se às iniciativas dos alunos para reorganizarem ou melhorarem os materiais de aprendizagem. O estabelecimento de objetivos e planeamento prende-se com o faseamento no tempo e a conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos. Por seu turno, a procura de informação refere-se aos esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não-sociais quando enfrentam uma tarefa escolar. A tomada de apontamentos reporta-se aos esforços para registar factos ou resultados. Por sua vez, as estratégias relativas à estrutura ambiental remetem para esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico ou

psicológico de modo a promover a aprendizagem. As auto consequências ligam-se à imaginação ou concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares enfrentados. A repetição e a memorização reportam-se às iniciativas e esforços dos alunos para memorizar o material. Relativamente à procura de ajuda social, esta estratégia remete para as iniciativas e esforços de procura de ajuda dos pares, dos professores e dos adultos. Por último, a revisão de dados refere-se aos esforços e iniciativas dos alunos para rerelem notas, testes e livros de texto, a fim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

A utilização destas estratégias pelos alunos está altamente correlacionada com os seus índices de sucesso académico e com a opinião dos docentes acerca do seu grau de autorregulação na sala de aula.

Os mesmos autores (1988) referem que os relatos da utilização de estratégias de autorregulação estavam altamente correlacionados com os julgamentos dos professores sobre a proficiência autorregulatória dos alunos nas aulas e com os seus resultados nos exercícios escritos.

Davies, Rutledge e Davies (1997, cit. por Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005) estudaram a relação entre as estratégias de aprendizagem e o rendimento académico. Os autores concluíram que os alunos que melhor conheciam os seus métodos de estudo eram aqueles que apresentavam melhor desempenho escolar. Além disto, verificaram que os resultados escolares eram superiores nos estudantes que utilizavam estratégias dirigidas para a compreensão das matérias. Por outro lado, as estratégias orientadas para a memorização de conteúdos revelaram-se menos eficazes. Esta associação é igualmente enfatizada e sustentada pela investigação desenvolvida por Biggs (1991, cit. por Monteiro et al., 2005).

Em 2001, Rosário analisou as relações existentes entre as estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas pelos alunos do 10º e 12º ano dos quatro agrupamentos do Ensino Secundário, o ano escolar e as suas classificações escolares. Os resultados sugerem que os alunos destes dois anos letivos quando enfrentam as suas tarefas académicas usam, preferencialmente, no seu estudo pessoal as estratégias de autoavaliação, a estruturação do ambiente, o estabelecimento de objetivos e planeamento e a tomada de apontamentos. Porém, os alunos finalistas utilizam mais estratégias de estudo, revelando uma maior mestria atribuída à sua maior experiência de estudo. A utilização de estratégias de autorregulação no seu estudo pessoal revelou correlações positivas e significativas com os resultados académicos o que sugere a necessidade do ensino e do treino destas estratégias constituir um objetivo educativo na prática docente. Estes

resultados são corroborados pela literatura que defende que “o ensino de estratégias é como uma das chaves principais na promoção da aprendizagem autorregulada” (Zimmerman, 1998, p. 227). Além disso, a literatura (e.g., Zimmerman & Martinez-Pons 1986, 1992; Arias et al., 1999; Boekaerts, Pintrinch & Zeidner, 2000) sugere que a exibição de um padrão de estudo pessoal pontuado por estratégias de autorregulação da aprendizagem apresenta uma estreita relação com o sucesso acadêmico, uma vez que sugere um tipo de trabalho que, de uma forma, planificada e organizada, está orientado para a compreensão dos materiais de aprendizagem e guiado por objetivos de realização (Rosário et al., 2000).

Segundo Zimmerman, Bonner e Kovach (1996, cit. por Rosário, 2001, p. 10) “as estratégias podem ser ensinadas com sucesso ao longo do percurso escolar dos alunos, conquanto sejam integrados num marco alargado de treino autorregulatório”.

O ensino e prática das estratégias de autorregulação da aprendizagem devem obedecer a uma lógica desenvolvimental e promocional. Tal significa que o seu ensino e aprendizagem deve ser realizado em contexto escolar, proporcionado muitas e diversificadas oportunidades para que o aluno possa escolher e adequar as diferentes estratégias de aprendizagem às exigências da tarefa (Simpson et al., 1997).

O ensino destas estratégias nas distintas áreas disciplinares que abrangem o currículo escolar deveria ser uma preocupação constante de professores e educadores (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Esta preocupação deve estar associada à ideia de que, apesar das estratégias poderem ser ensinadas na sala de aula, deverão ser apropriadas pelos alunos, através dos seus processos mentais, do estabelecimento de objetivos e das perceções de autoeficácia. Tal implica que estes não só conheçam as estratégias de autorregulação da aprendizagem, como saibam como e quando elas se aplicam a diferentes situações e tarefas concretas de aprendizagem. Este repertório comportamental terá consequências na qualidade da sua aprendizagem e no seu bem-estar pessoal, uma vez que os seus níveis de autoeficácia académica subirão (Rosário et al., 2003).

Os alunos a quem, de forma sistemática, os professores ensinam e modelam estas estratégias em diferentes tarefas escolares, mais facilmente as utilizam autonomamente, permitindo-os enfrentar as suas tarefas escolares com mais eficácia. Neste sentido, as estratégias de autorregulação trabalhadas na sala de aula com os alunos e a intencionalização da sua transferência para outros contextos e tarefas escolares, promoveria comportamentos de aprendizagem e de estudo mais ajustados aos seus objetivos (Zimmerman, 1990; Zimmerman & Bandura, 1994).

Na perspetiva de Bandura (1986, 1997, cit. por Rosário, 2001), a utilização de estratégias de autorregulação conferem ao aluno um precioso conhecimento de

autoeficácia, que, posteriormente, permitirá a eventual opção por outro tipo de estratégias; “este conhecimento é utilizado na formação e seleção de linhas de ação” (Bandura, 1986, p. 454, cit. por Rosário, 2001).

Muita da investigação do domínio das estratégias de aprendizagem sustenta a perspectiva de que o sucesso académico depende dos processos de intenção (motivo) e das cognições (estratégia) dos alunos (Biggs, 1987a, 1993).

CAPÍTULO 3

Afeto, emoções e sentimentos

3.1. Afeto, emoções e sentimentos – definição de conceitos

Para além das dimensões cognitivas da aprendizagem, existem fatores afetivos e emocionais que não podem ser ignorados, uma vez que desempenham um papel basilar na aprendizagem e conseqüentemente, no sucesso escolar dos alunos. Depois de vários estudos, sabe-se que a aprendizagem é facilitada quando o sujeito trabalha com prazer e quando os seus esforços são recompensados. Tal significa que o sucesso escolar depende tanto dos aspetos intelectuais como dos afetivos (Carita, Silva, Moneiro & Diniz, 1998; Neves & Carvalho, 2006). Tradicionalmente, cognição e emoções eram considerados processos independentes. Apenas recentemente a pesquisa focaliza a forma das emoções dos estudantes interagirem nos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais em sala de aula (Stephanou, 2011).

Apesar de apresentarem significados semelhantes, importa diferenciar os conceitos de afeto, emoção e sentimento (Music, 2002).

Em psicologia, o afeto é definido como a subjetividade de um estado psíquico simples, centrando-se naquilo que é primariamente sentido (Doron & Parot, 2001). Music (2002) considera que o afeto “tende a assumir uma inflexão mais objetiva, de qualquer coisa que pode ser observada, mais que experienciada” (p. 8).

As emoções e os sentimentos são tidos como duas classes de afetos (Ferrerias, 1998).

“Uma emoção designa um estado afetivo claramente acessível à consciência com um conteúdo cognitivo preciso (sabemos o motivo do medo, da vergonha, da alegria, etc.) de grande intensidade mas de curta duração” (Neves & Carvalho, 2006, p. 203). Por outro lado, os autores referem que “um sentimento é um estado afetivo complexo, estável e durável, menos intenso que a emoção, em que elementos dinâmicos e representativos se ligam estreitamente. Um sentimento pode nascer das relações com os outros ou ser pessoal” (p. 203).

Para Damásio (2010) “as emoções são programas complexos, em grande medida automatizados, de ações modeladas pela evolução. As ações são completadas por um programa cognitivo que inclui certos conceitos e modos de cognição, mas o mundo das emoções é, sobretudo, um mundo de ações levadas a cabo no nosso corpo” (p. 143). Por sua vez, o autor refere que “os sentimentos de emoção são percepções compostas de um estado corporal específico, durante uma emoção real ou simulada; e

de um estado de recursos cognitivos alterados e evocação de certas ideias. Na nossa mente, estas percepções estão ligadas ao objeto que as provocou” (p. 151).

Apesar de ser difícil estabelecer a fronteira entre emoções e sentimentos (Freitas-Magalhães, 2007), os dois conceitos são processos distintos. Enquanto as emoções são ações acompanhadas de ideias e modos de pensar, os sentimentos emocionais são sobretudo percepções que o nosso corpo faz durante a emoção, a par das percepções do estado da nossa mente durante o mesmo período de tempo (Damásio, 2010). Segundo o mesmo autor (2000) o termo sentimento deve ser reservado para a experiência mental e privada de uma emoção, enquanto que o termo emoção deve ser utilizado para designar o conjunto de respostas que constitui uma emoção, muitas das quais são observáveis. Por outras palavras, não podemos observar um sentimento, mas podemos observar alguns aspetos das emoções que originam esses sentimentos. Freitas-Magalhães (2007) afirma que o sentimento remete para os processos cognitivos e que as emoções se configuram como reação afetiva imediata a determinado estímulo.

Importa ainda distinguir o termo afetividade. Este conceito refere-se ao conjunto de todas as emoções e sentimentos que o indivíduo experiencia ao longo da vida, desempenhando, por isso, um papel muito importante, uma vez que está subjacente em toda a ação, condicionando, por sua vez, o comportamento. Assim, a afetividade é tida como um fator determinante do desempenho escolar. Contudo, importa realçar que os conceitos de afetividade e afeto não são sinónimos. É o afeto que se inclui na afetividade, constituindo uma das suas múltiplas componentes (Sêco, 1997). Simon (1982, cit. por Neves & Carvalho, 2006) sugere que se use o afeto como um termo geral que inclui: crenças, atitudes, emoções, sentimentos, motivação e atribuição causal.

Damásio refere três tipos de emoções: as universais, as de fundo e as sociais. As primeiras (e.g., receio, fúria, tristeza, felicidade, nojo e surpresa) estão presentes em muitas culturas e são facilmente identificáveis, por exemplo, nas expressões faciais. Nas segundas, designadas pelo autor de emoções de fundo (e.g., entusiasmo e desencorajamento), o estímulo emocionalmente competente pode operar de forma oculta, desencadeando a emoção sem que nos apercebamos da sua presença. Por último, as emoções sociais (e.g., a compaixão, o embaraço, a vergonha, culpa, desprezo, ciúme, inveja, orgulho, admiração) são desencadeadas em situações sociais.

A origem das emoções é multicausal, apresentam diversas formas de expressão, cumprem determinadas funções e têm importantes consequências sobre o comportamento. No que concerne às funções das emoções, estas podem resumir-se

essencialmente a três: adaptativas, sociais e motivacionais. A primeira consiste em preparar respostas adequadas do organismo às exigências concretas do meio. Neste sentido, não existem emoções boas ou más, todas têm uma funcionalidade benéfica. Relativamente às sociais, as suas principais funções consistem em comunicar sentimentos e estados afetivos aos demais; regular mediante a expressão emocional a maneira em que os demais respondem; proporcionar a interação social através de manifestações positivas; e, facilitar as tendências prosociais. Por fim, a função motivacional consiste em ativar e orientar a ação, evidenciando as relações entre os processos de motivação e as emoções (Ferrerias, 1998). Ross Buck (1985, cit. por Ferrerias, 1998) considera que a motivação e a emoção constituem aspetos diferentes conformadores de um único processo dinâmico, afetivo e motivacional.

No que diz respeito à aprendizagem, existem emoções que são desfavoráveis, (e.g., o medo e a confusão persistentes, a resignação, a incerteza prolongada, a falta de autoconfiança e o aborrecimento) e conducentes ao afastamento e à desistência); e outras favoráveis, que se devem promover: experiências de conforto, bom humor, sensação de divertimento e prazer, o sentido de desafio e persistência, estados de aceitação e ambição, mistério e curiosidade (Neves & Carvalho, 2006). Os autores referem que se o aluno conhecer as próprias reações emocionais pode melhorar a capacidade para controlar as respostas automáticas na resolução de problemas e conseguir melhores desempenhos.

O tipo de emoção que um aluno experimenta na realização de tarefa é, em grande parte, determinado pelas características da própria tarefa e, em particular, pelo conteúdo da mesma e pela estratégia metodológica desenhada pelo professor para a sua realização. Neste sentido, para que o aluno se sinta motivado para aprender, de forma significativa, é necessário que lhe atribua significado (Neves & Carvalho, 2006).

Até recentemente, as emoções académicas têm sido uma área largamente negligenciada e inexplorada pela pesquisa psicológica (Goetz et al., 2007; Goetz et al., 2006; Pekrun et al., 2002), havendo uma escassez de pesquisa empírica nas experiências emocionais dos alunos (Goetz et al., 2008). Os estudos realizados centraram-se, principalmente sobre experiências emocionais negativas, tais como a ansiedade antes dos testes (Zeidner, 1998, cit. por Goetz, et al., 2008). A par desta notável exceção, também os antecedentes de atribuição das emoções relacionadas com o sucesso e o fracasso, mantiveram bastante limitado o conhecimento sobre as emoções dos alunos (Pekrun et al., 2002; Pekrun, 2005).

Porém, nos últimos dez anos tem havido um aumento visível nas contribuições teóricas e empíricas sobre as emoções na educação. Contudo, apesar do crescente interesse académico pelas emoções, poucos estudos têm evidenciado as emoções

positivas, como o orgulho, prazer e esperança que se vivem em contextos educacionais (Pekrun et al., 2002). Os mesmos autores destacaram a importância das emoções acadêmicas positivas no que diz respeito à autorregulação, uso de estratégias, motivação e ativação de recursos cognitivos nos alunos. Aspinwall (1998, cit. por Goetz et al., 2008) também argumentou que as emoções acadêmicas positivas podem contribuir efetivamente para os processos autorregulatórios dos alunos. Além disso, as emoções positivas têm sido relacionadas positivamente com o envolvimento dos alunos em termos de inscrição de curso, aspirações de carreira e escolha profissional em domínios específicos. Os estudos realizados sugerem que as experiências emocionais positivas representam um papel fundamental em contextos de desempenho acadêmico e podem ter um impacto considerável nas cognições, comportamentos e sucesso acadêmico dos alunos (Goetz et al., 2008; Peckrun et al., 2002).

É através da análise das experiências específicas de emoções positivas dos estudantes em ambientes educacionais que podemos oferecer melhores sugestões para desenhar ambientes acadêmicos que promovam experiências afetivas positivas (e.g., prazer, esperança e orgulho). No entanto, com exceção da pesquisa sobre emoções em ambientes de realização baseados na teoria da atribuição (Weiner, 1985, 2001, cit. por Goetz et al., 2008), há uma escassez de pesquisa relativamente aos antecedentes de afeto positivo dos alunos.

De acordo com Goetz e colaboradores (Goetz et al., 2006), as emoções dos alunos são dignas de investigação por várias razões. Primeiro, porque as experiências emocionais dos alunos estão diretamente ligadas ao seu objetivo de bem-estar (Diener, 2000; Ekman & Davidson, 1994, cit. por Goetz et al., 2006), segundo, o impacto das emoções na qualidade de aprendizagem e comportamento dos alunos é desta forma um aspecto crítico da investigação moderna. Terceiro, as emoções dos alunos têm um efeito substancial na qualidade de comunicação nas salas de aula, as quais influenciam a eficiência de ensino e as interações entre aluno-professor (Andersen & Guerrero, 1998; Meyer & Turner, 2002, cit. por Goetz et al., 2006). Finalmente, o foco nas emoções acadêmicas é também baseado em novos discernimentos que originam emoções nos alunos, os quais fazem com que seja possível propor uma teoria de programas de intervenção e avaliação criando emoções, aprendizagens e comportamentos acadêmicos mais condescendentes.

A pesquisa afetiva deve reconhecer a diversidade emocional, abordando toda a gama de emoções experienciadas pelos alunos (Peckrun et al., 2002).

Estudos realizados relacionam as emoções a processos cognitivos, motivacionais e comportamentais (Goetz et al., 2006; Pekrun et al., 2002).

O estudo de Stephaunou (2011) mostra a importância do papel das emoções relacionadas com a vida dos alunos, a interação destes com o conceito de si mesmos, dos docentes e dos colegas de turma e, por último, com o rendimento académico.

3.2. Modelo Cognitivo-Motivacional do efeito das emoções académicas

Pekrun refere dois Modelos relativos às emoções académicas: o Modelo Cognitivo-Motivacional do efeito das emoções académicas (1992, cit. por Pekrun et al., 2002) e o Modelo Sociocognitivo do desenvolvimento das emoções académicas (Pekrun, 2000, cit. por Goetz et al., 2006).

Em relação ao primeiro modelo, o autor refere que o efeito das emoções na aprendizagem e na realização é mediado por mecanismos cognitivos e motivacionais e que as diferentes emoções podem influenciar estes mecanismos de diferentes formas. As emoções podem desencadear, manter ou reduzir a motivação académica e estão relacionados com processos volitivos.

A pesquisa efetuada sobre o efeito das emoções tem-se centrado tradicionalmente na valência positiva e negativa das emoções, ignorando outra valência, a ativação. Deste modo, e tendo em conta estas duas valências, o modelo distingue quatro grupos de emoções em geral (emoções de positivas de ativação; emoções positivas de desativação; emoções negativas de ativação; e emoções negativas de desativação) e emoções académicas em particular, que podem ser distinguidos de acordo com os seus efeitos.

Assim, as emoções positivas de ativação (alegria em aprender, esperança no sucesso e orgulho) podem, geralmente, melhorar a motivação académica (Pekrun et al., 2002), facilitar estratégias flexíveis de aprendizagem e autorregulação e preservar os recursos cognitivos, ajudando o aluno a concentrar a sua atenção na tarefa, exercendo assim efeitos benéficos sobre a aprendizagem e desempenho (Pekrun et al., 2004). Por seu turno, as emoções negativas de desativação (aborrecimento e desespero) podem ser prejudiciais, por reduzir a motivação, só permitindo o processamento superficial de informações da tarefa, por consumir recursos cognitivos através da preocupação e distração da tarefa e do enfraquecimento de qualquer estratégia de regulação da aprendizagem e resolução de problemas, afetando negativamente o desempenho do aluno (Pekrun et al., 2004; Pekrun et al., 2002). Pekrun e colaboradores destacam um efeito importante do aborrecimento, esta emoção serve de escape a situações que não são suficientemente estimulantes, mas também a situações que são muito exigentes, para além das capacidades dos alunos (Pekrun et al., 2002).

As emoções positivas de desativação (alívio, relaxamento depois do sucesso e contentamento) podem desativar motivações imediatas para continuar o trabalho

académico. Por último, as emoções negativas de ativação (raiva, ansiedade e vergonha) são mais ambivalentes, estas emoções podem induzir uma forte motivação para lidar com os acontecimentos negativos que as causaram (Pekrun et al., 2002). Assim, estes dois últimos grupos de emoções assumem efeitos mais complexos (Pekrun et al, 2004).

Rosário e Soares (2003) pretenderam avaliar os níveis de ansiedade face aos testes e das suas duas dimensões (pensamentos em competição e tensão) em alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Os autores exploraram ainda o seu impacto nos resultados escolares a Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados obtidos sugerem que a ansiedade face aos testes e nas suas duas dimensões aumentam do 5º ao 7º ano e diminuem progressivamente até ao 9º ano. O aumento mais acentuado verificou-se do 5º para o 6º ano de escolaridade e a queda mais acentuada ocorre do 7º para o 8º ano de escolaridade. Os resultados deste estudo sugerem também que a ansiedade face aos testes está associada a resultados escolares mais baixos. De acordo com os autores, os elevados níveis de ansiedade face aos testes podem comprometer o estudo e a aprendizagem e, nos casos mais graves, afastar os alunos das atividades escolares.

3.3. Modelo Sociocognitivo do desenvolvimento das emoções académicas

Relativamente ao Modelo Sociocognitivo do desenvolvimento das emoções académicas, Pekrun (2000, cit. por Goetz et al., 2006) integra os pressupostos da teoria da atribuição causal das emoções relacionadas com a realização (Weiner, 1985, cit. por Goetz et al., 2006) e as abordagens da expectativa de valor no estudo das emoções académicas (Pekrun, 1992; Turner & Schallert, 2001, cit. por Goetz, et al., 2006). Na teoria da expectativa de valor, são propostas duas categorias de avaliações cognitivas fundamentais para o desenvolvimento das emoções académicas: o controlo subjetivo e valores subjetivos de ações relacionados com a realização, os temas e os resultados, são ambos essenciais para mediar as relações entre experiências emocionais e os aspetos do ambiente (Goetz et al., 2006).

Os aspetos do ambiente, as avaliações cognitivas e as emoções relacionam-se reciprocamente. Por exemplo, as emoções dos alunos podem influenciar as suas avaliações cognitivas, de tal forma que os alunos julgam as suas próprias competências de um modo mais favorável quando vivenciam emoções académicas positivas. Neste sentido, as emoções podem ser consideradas antecedentes do ambiente social (Goetz, et al., 2006).

O estudo das emoções em situações de desempenho, particularmente, em alunos mais jovens, tem sido bastante negligenciado. O estudo de Goetz e colaboradores

(2007) visa contribuir para reduzir essa lacuna, investigando as experiências emocionais dos alunos, não apenas antes e depois da realização de um teste, mas também durante a fase de desempenho. Os autores consideram as emoções experienciadas antes, durante e após situações de teste por serem dignas de investigação por duas razões. Primeiro, as experiências emocionais dos alunos ao longo de situações de teste são um componente importante do seu bem-estar subjetivo (Diener, 2000; Diener & Larsen, 1993; Ekman & Davidson, 1994, cit. por Goetz et al., 2007). Segundo, as emoções também têm um impacto sobre a motivação, a ativação de recursos de aprendizagem, escolha de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas e, conseqüentemente, resultados de realização (Goetz, 2004; Pekrun, Goetz, Perry et al., 2004; Pekrun et al., 2002 a, cit. por Goetz et al., 2007).

Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky e Perry (2010) sustentam a sua investigação sobre as emoções em contextos de desempenho na teoria do valor de controlo. Esta teoria postula que “as avaliações das atividades em curso, a conquista de resultados passados e futuros, são de relevância primordial para a instigação de emoções em situações de desempenho (p. 534)”. Segundo este quadro teórico, os autores afirmam que as emoções em situações de desempenho podem ser uma função articulada de três mecanismos funcionais: a disponibilidade de recursos cognitivos, a motivação subjacente à atividade e a autorregulação da mesma, assumidos para mediar os seus efeitos sobre o desempenho e realização.

Esta teoria assume também que a realização pode exercer efeitos contrários sobre as emoções relacionados com a realização. O *feedback* sobre a realização pode afetar o controlo percebido bem como os valores subjetivos de realização, que por sua vez sustentam o desenvolvimento de emoções de realização. Dirigindo os efeitos das emoções em aprendizagem/realização, bem como os efeitos contrários de *feedback* de desempenho sobre as emoções, a teoria do valor de controlo assume que as emoções e realizações estão ligadas por laços de *feedback* recíprocos que implicam causalidade (Pekrun et al., 2004).

3.4. Modelo metacognitivo e afetivo da aprendizagem autorregulada

A metacognição, a motivação e o afeto são componentes da autorregulação da aprendizagem que interagem. No modelo metacognitivo e afetivo da aprendizagem autorregulada (MASRL) desenvolvido por Effklides (2011) são valorizadas as características da tarefa e do nível pessoal e as interações entre ambos. Este modelo prevê a importância dos afetos e de pensar sobre eles para a realização da pessoa, enquanto processo de aprendizagem autorregulada. Neste complexo modelo as

orientações motivacionais podem considerar-se variáveis pessoais que afetam a aprendizagem autorregulada.

O modelo MASRL é baseado na ideia de que as tarefas de aprendizagem podem ser objetivamente definidas com base nas características da tarefa, tais como, a novidade, a complexidade, os requisitos conceptuais, o modo de apresentação e assim por diante (Efklides, Papadaki, Papantoniou, & Kiosseoglou, 1997, 1998, cit. por Efklides, 2011) e nos objetivos de ensino.

O nível pessoal representa uma forma generalizada do funcionamento da aprendizagem autorregulada e opera sempre que a pessoa enfrenta uma tarefa que ativa principalmente a memória, na procura de conhecimentos prévios, capacidades, crenças motivacionais e metacognitivas e afeto (e.g., atitudes ou disposições). O nível pessoal é formado por componentes cognitivas, motivacionais, metacognitivas, afetivas e volitivas que podem interagir entre si. Mais concretamente, a cognição surge sob a forma de capacidades ou competências; a motivação como orientações para a realização; o autoconceito como a representação das crenças de competência; o afeto como atitudes e emoções relacionadas com a aprendizagem; a volição surge como percepção de controlo e a metacognição enquanto estratégias e histórias de aprendizagem da pessoa para controlar a cognição e a aprendizagem.

Devido à interação entre fatores metacognitivos, motivacionais e afetivos na autorregulação da aprendizagem, o modelo MASRL, pode ser um instrumento útil para a compreensão dos processos complexos envolvidos na aprendizagem, o carácter dinâmico da autorregulação como a pessoa está trabalhando numa tarefa, e os padrões mais estáveis da autorregulação da aprendizagem distinguidos ao longo do tempo. (Efklides, 2011).

Parte II

Estudo Empírico

CAPÍTULO 4

Metodologia

4.1. Objetivos e questões de investigação

Qualquer investigação só faz sentido depois da definição dos objetivos e questões de investigação. Assim, o presente estudo tem como objetivos conhecer como os alunos do 5º ano de escolaridade experienciam o estudo em termos cognitivos, procedimentais e afetivo-emocionais.

Assim, os objetivos do presente estudo são os seguintes:

- 1) Identificar a conceção de estudo
- 2) Identificar os hábitos de estudo dos alunos;
- 3) Identificar as estratégias de estudo dos alunos;
- 4) Conhecer as emoções experienciadas pelos alunos no estudo;
- 5) Identificar como agem os alunos face às emoções por si experienciadas.

Relativamente às principais questões de investigação, de modo sucinto, o presente estudo pretende dar resposta às seguintes questões:

- a) Como é conceptualizado o estudo?
- b) Quais são os hábitos de aprendizagem e estudo dos alunos do 5º ano de escolaridade?
- c) Quais são as estratégias de aprendizagem e estudo utilizadas pelos alunos do 5º ano de escolaridade?
- d) Quais são as emoções experienciadas na aprendizagem e no estudo pelos alunos do 5º ano de escolaridade?
- e) Qual a relação entre as emoções experienciadas com os comportamentos de aprendizagem dos alunos do 5º ano de escolaridade?

Foi utilizada uma entrevista semiestruturada, cuidadosamente preparada através de uma elaboração de um guião (Anexo 1) que serviu de base à condução da entrevista.

4.2. Participantes

A presente investigação realizou-se no ano letivo 2010/2011 com alunos da Escola Básica Santa Clara de Évora. A seleção dos participantes foi feita tendo como critérios serem alunos sem dificuldades de aprendizagem e sem necessidades educativas especiais. Participaram 12 sujeitos de uma turma que frequentava pela primeira vez o 5º ano de escolaridade, dos quais quatro do sexo feminino e oito do sexo masculino. A distribuição dos alunos por sexo e idade encontra-se na tabela nº 1.

Tabela nº 1: Distribuição dos alunos por sexo e idade

Idade	Sexo					
	Masculino		Feminino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
9 anos	0	0	2	16.6	2	16.6
10 anos	1	8.3	1	8.3	2	16.6
11 anos	6	50	1	8.3	7	58.3
12 anos	0	0	0	0	0	0
13 anos	1	8.3	0	0	1	8.3
Total	8	66.6%	4	33.3%	12	100%

Os participantes da presente investigação tinham idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos de idade. A faixa etária dos 11 anos é a que tem maior representatividade (58.3%), correspondendo a sete participantes. A média de idades é de 10.6 anos. A amostra é constituída maioritariamente por sujeitos do sexo masculino (66.6%).

4.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

De modo a que os objetivos propostos possam ser alcançados, para a recolha de dados do nosso estudo foram realizadas entrevistas semi-directivas, uma vez que permite questionar e aprofundar temáticas e, ao mesmo tempo, garantir que todos os sujeitos respondem às mesmas questões.

O uso da entrevista é multicontextual, ou seja, ocorre desde a investigação aos contextos práticos, em diversos ramos de aplicação (Silva, 2003).

Relativamente à entrevista, Pope (1983, cit. por Silva, 2003) considera-a como um encontro falado entre dois ou mais indivíduos que comporta interações verbais e não-verbais. Porém, não é um encontro entre iguais, uma vez que há uma diferenciação de papéis entre o entrevistador, o que tem a responsabilidade de conduzir a entrevista, e o entrevistado. O autor refere ainda que mesmo que o entrevistado solicite a entrevista, como consequência das suas motivações ou necessidades e assim possa introduzir os seus objetivos da entrevista, os objetivos da entrevista enquanto sistema diádico são geralmente determinados pelo entrevistador.

Silva (2003) apresenta algumas características que a entrevista comporta, nomeadamente, uma relação entre pessoas (duas ou mais); uma via de comunicação simbólica, bidirecional, preferencialmente oral; objetivos pré-definidos e conhecidos pelo menos pelo orientador, uma definição de papéis que assegura um controlo da situação por parte do entrevistador e uma relação interpessoal assimétrica.

Relativamente às principais vantagens deste instrumento, podemos dizer que possibilita ao sujeito entrevistado exprimir-se oralmente; é flexível quanto ao tempo de duração; permite questionar e aprofundar temas e permite a recolha de dados diversificados (Carmo & Ferreira, 1998). Silva (2003) considera igualmente que a

entrevista implica uma relação interpessoal; flexibilidade; possibilidade de observação; possibilidade de registar grandes quantidades de informação.

Por outro lado, este instrumento requer uma boa preparação do entrevistador e limita o número de participantes do estudo (Carmo & Ferreira, 1998). Como principais desvantagens Silva (2003) refere: o elevado custo (tempo e esforço do entrevistador); a interferência de diversas variáveis ao nível do entrevistador ou entrevistado indutoras de erros na informação recolhida, que podem influenciar a qualidade da informação recolhida.

Relativamente à classificação das entrevistas, estas podem classificar-se de duas formas: quanto aos objetivos (de investigação ou de intervenção) e quanto ao nível de estruturação (estruturadas ou semiestruturadas) (Silva, 2003).

No nosso estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas para a recolha de dados. Este tipo de entrevista caracteriza-se pela existência de um guião previamente construído, que serve para conduzir o desenvolvimento da entrevista.

Para a construção do guião de entrevista são importantes alguns cuidados a ter quanto à formulação das perguntas, uma vez que influenciam bastante os resultados a obter.

A estrutura do guião de entrevista por nós construído apresenta seis diferentes partes, a que correspondem seis temas distintos: conceção de estudo; hábitos de estudo; métodos e estratégias de estudo; afetos, emoções e motivação; emoções gerais durante o estudo; e, afeto, emoções face a resultados escolares (tabela nº 2). Os primeiros três temas e respetivas questões foram construídos para o efeito deste estudo e os restantes temas e respetivas questões foram baseados em Chaleta, Grácio e Efkliides (2011).

Tabela nº 2: Relação entre a estrutura da entrevista e as questões de investigação

Temas	Questões
I – Conceção de estudo	1. O que é para ti estudar? 2. Como é que aprendeste a estudar? 3. Alguém te ensinou a estudar? 3.1. Se sim, quem te ensinou a estudar? 3.2. Se sim, como te ensinaram a estudar? (o que te disseram, o que fizeram?)
II – Hábitos de estudo	4. Quando é que tu costumavas estudar? 4.1. Porquê? 5. Quando costumavas estudar uma matéria que é fácil para ti? 5.1. Quanto tempo antes do teste a comesças a estudar? 6. Quando costumavas estudar uma matéria que é difícil para ti? 6.1. Quanto tempo antes do teste a comesças a estudar? 7. Onde é que costumavas estudar? 8. Estudas sozinho ou há alguém te ajuda a estudar? 8.1. Se sim, quem te ajuda a estudar? 8.2. Se sim, como te ajudam a estudar? (O que é que quem te ajuda a estudar faz ou diz?)
III – Métodos e estratégias de estudo	9. Como é que tu estudas? (O que é que fazes para estudar?) 10. Como estudas uma matéria que é fácil para ti? 11. Como estudas uma matéria que é difícil para ti?
IV – Afetos e emoções	12. O que é que tu sentes quando estás a estudar para uma disciplina que é fácil para ti? 12.1. Porquê? 12.2. O que é que fazes quando sentes isso? 13. O que é que tu sentes quando estás a estudar para uma disciplina que é difícil para ti? 13.1. Porquê? 13.2. O que é que fazes quando sentes isso? 14. O que é que tu sentes quando estás a estudar para uma disciplina que gostas? 15. O que é que tu sentes quando estás a estudar para uma disciplina que não gostas?
V – Emoções gerais durante o estudo	16. Como te sentes antes de começares a estudar? 17. O que é que sentes enquanto estás a estudar? 18. O que sentes depois de estudares?
VI – Afeto, emoções face a resultados escolares	19. O que sentes quando tens boas notas? 20. O que é que fazes quando tens boas notas? 21. O que sentes quando tens más notas? 22. O que fazes quando tens más notas? 23. O que é que os teus pais fazem ou te dizem quando tens uma boa nota? 23.1. O que pensas disso? 24. O que é que o teu professor faz ou te diz quando tens uma boa nota? 24.1. O que pensas disso?

Assim, o primeiro tema apresenta questões sobre o modo como os participantes conceptualizam o estudo e como aprenderam a estudar. Engloba questões do tipo: “O que é para ti estudar?”; “Alguém te ensinou a estudar?”; “Se sim, quem te ensinou a estudar?”; “Se sim, como te ensinaram a estudar?”.

Por sua vez, as questões elaboradas no segundo tema incidiram sobre os hábitos de estudo, procurando identificar o tempo, os locais e como estudam os sujeitos. Para tal, colocamos perguntas do género: “Quando é que tu costumavas estudar?”; “Porquê?”; “Quando costumavas estudar uma matéria que é fácil/difícil para ti?”; “Quanto tempo antes do teste a comesças a estudar?”; “Onde é que costumavas estudar?”; “Estudas sozinho ou alguém que te ajuda a estudar?”; “Se sim, quem te ajuda a estudar?”; “Se sim, como te ajuda a estudar?”.

Na tentativa de identificar os métodos e estratégias de estudo e a ação dos sujeitos nas situações de aprendizagem/estudo, o terceiro tema apresenta questões do tipo: “Como é que tu estudas?”; “Como estudas uma matéria que fácil/difícil para ti?”.

Para identificar os afetos, emoções e motivações dos sujeitos, o tema quatro engloba questões do tipo: “O que é que tu sentes quando estás a estudar para uma disciplina que é fácil/difícil para ti?”; “Porquê?”; “O que é que fazes quando sentes isso?”; “O que é que tu sentes quando estás a estudar para uma disciplina que é gostas/ não gostas?”.

Para conhecer as emoções experienciadas pelos sujeitos durante o estudo colocámos questões do género: “Como te sentes antes de começares a estudar?”; “Como te sentes enquanto estás a estudar?”; e, “Como te sentes depois de estudar?”.

O último tema refere-se aos afetos e emoções face a resultados escolares. Englobamos neste tema questões do tipo: “O que sentes quanto tens boas/más notas?”; “O que fazes quando tens boas/más notas?”; “O que é que os teus pais/professores fazem ou te dizem quando tens uma boa nota?; “O que pensas disso?”.

4.4. Procedimento de tratamento de dados

Normalmente, na execução de uma investigação científica confrontamo-nos, muitas vezes, com várias etapas e algumas dificuldades para as ultrapassar. O momento de análise de dados é um dos aspetos mais importantes e a escolha do método ou da técnica para a sua realização deverá ser realizada com muito cuidado. Neste sentido, a escolha deverá ser adequada e proporcionar a exploração de toda a riqueza dos dados (Campos, 2004).

A investigação social tem vindo a acompanhar a evolução humana e à medida que esta se afasta do positivismo das leis universais incorpora e aperfeiçoa os seus próprios pressupostos da investigação qualitativa, dentro do paradigma interpretativo (Silva, Gobbi & Simão, 2005).

No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar uma perspetiva multifacetada sobre os dados recolhidos, sobretudo devido à pluralidade de significados atribuídos ao próprio produtor, ou seja, ao seu carácter polissémico numa abordagem naturalística (Campos, 2004).

O nosso estudo, de natureza qualitativa, apresenta um carácter essencialmente exploratório. Para o tratamento de dados escolhemos a análise de conteúdo com vista a atingir os objetivos propostos.

Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, (Campos, 2004). No seu âmago, a análise de conteúdo é uma técnica que

procura “arrumar” num conjunto de categorias o “conteúdo manifesto” dos diversos tipos de comunicação, com o objetivo de proceder à sua descrição objetiva, sistemática e, também, quantitativa (Berelson, 1954, cit. por Amado, 2000).

Atualmente surgem críticas em relação ao uso restrito que Berelson empregava, especialmente no que toca à negação dos conteúdos latentes da comunicação (Campos, 2004). Por isso, Bardin (1977, cit. por Campos, 2004) configura a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Ainda assim, a mesma autora afirma que este conceito é insuficiente para definir a especificidade da técnica, acrescentando que a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção.

Desde as primeiras tentativas da humanidade em interpretar os antigos escritos podemos encontrar traços da análise de conteúdo (Silva et al., 2005). A história da análise de conteúdo remonta aos tempos da 1ª Grande Guerra (1914-1918), funcionando como instrumento de propaganda política, enquanto na 2ª Grande Guerra (1939-1945) foi utilizada para a análise de jornais, de modo a detetar indícios da propaganda nazi nos meios de comunicação norte-americanos (Amado, 2000). Entre 1940 e 1950, nos Estados Unidos, os cientistas começaram a interessar-se pelos símbolos políticos, contribuindo este facto para o seu desenvolvimento; entre 1950 e 1960 a análise de conteúdo estendeu-se para várias áreas (Caregnato & Mutti, 2006).

A análise de conteúdo incide sobre diversas mensagens como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas, agrupando-se em duas categorias: os métodos quantitativos e os métodos qualitativos. Os primeiros seriam extensivos e teriam como informação de base a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo ou de correlação entre elas. Os segundos seriam intensivos e teriam como informação de base a presença ou ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos do “discurso” estão articulados uns com os outros. Contudo, as características próprias dos dois tipos de procedimento não são assim tão nítidas e várias investigações recorrem tanto a um como a outro (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Bardin (1977, cit. por Caregnato & Mutti, 2006) assinala três etapas básicas na análise de conteúdo: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados e interpretação. A primeira corresponde à organização do material que será utilizado para a recolha dos dados, assim como de outros materiais que podem ajudar a entender melhor o fenómeno e fixar o que o autor define como *corpus* da investigação, que seria a especificação do campo onde o pesquisador deve centrar a

atenção (Silva et al., 2005). Na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registo (Caregnato & Mutti, 2006). O material reunido que constitui o *corpus* da pesquisa é melhor aprofundado, sendo orientado em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico, surgindo desta análise quadros de referências, buscando sínteses coincidentes e divergentes de ideias. Por fim, a última fase é a análise propriamente dita (Silva et al., 2005). Nesta última etapa faz-se a categorização, que consiste na classificação dos elementos, segundo as suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns. Portanto, a codificação e a categorização fazem parte da análise de conteúdo (Caregnato & Mutti, 2006).

Amado (2000) refere que os processos de categorização e codificação da informação deverão passar por algumas etapas. Em primeiro lugar, importa definir os objetivos do trabalho e explicitar um quadro de referência teórico. Este trabalho irá facilitar o trabalho explicativo e interpretativo do investigador, bem como o ajudará a construir um *corpus* documental, privilegiando a exaustividade, representatividade, homogeneidade e adequação dos materiais e documentos usados no estudo. Por sua vez, o investigador passará por um período de leituras atentas e ativas que o levará a elaborar as hipóteses. Por fim, chegamos à codificação, ou seja, a transformação dos dados brutos e a sua agregação em unidades que permitem uma descrição precisa das características relevantes do conteúdo. Para além de tudo isto, no processo de codificação devem ainda ser definidos três tipos de unidades: de registo, de contexto e de enumeração.

A unidade de registo é o segmento mínimo do conteúdo que se considera necessário para se proceder à análise, colocando-o numa dada categoria. Para escolher esta unidade, há que considerar os objetivos pré-estabelecidos e também o quadro teórico que orienta a investigação. Normalmente identificam-se dois tipos de unidades de registo: formal e semântica. A primeira inclui a palavra, a frase, uma personagem ou um qualquer item. Por sua vez, na semântica o mais comum é o tema ou a unidade de informação. No entanto, existe uma certa discordância relativamente aos seus limites, isto é, onde começa e acaba um dado tema, o que coloca em causa a fidelidade de um estudo.

Por conseguinte, a unidade de contexto traduz-se no segmento mais longo do conteúdo estudado pelo investigador quando ele caracteriza uma unidade de registo. Estas unidades alteram-se de acordo com o tipo de unidade de registo escolhida. Quanto mais longas forem as unidades de contexto e as de registo, maiores serão as dificuldades que se opõem à validade interna da análise.

Por fim, devem ainda ser tomadas as decisões no que toca à unidade de enumeração ou contagem, na qual se procede à quantificação. Estas unidades

referem-se ao tempo e ao espaço, por isso a sua escolha deverá ser cautelosamente ponderada, pois diferentes tipos de unidades podem conduzir a diferentes resultados. Os critérios que orientam a escolha também devem ser indicados, sendo esta considerada por Vala (1989, p. 111) como a “tarefa que, mais dificuldades operacionais, suscita”, do ponto de vista do trabalho do investigador. A categorização é a última etapa, sendo a fase mais problemática desta técnica, mas também mais criativa (Amado, 2000).

Segundo Turckman (2000), a avaliação desta técnica centra-se em duas características ou qualidades de todas as técnicas de medida, a validade e a fidelidade. De acordo com o mesmo autor, podem existir dois tipos de validade, a validade interna e a validade externa. O estudo tem validade interna quando o resultado está em função do objetivo que se pretende estudar. Em relação à validade externa, o autor afirma que esta existe quando os resultados obtidos são aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens semelhantes. Esta validade está diretamente ligada à confiança nos resultados da investigação e tem pouco valor quando a validade interna não detém um grau razoável. Esta validade é a que dá confiança às conclusões do estudo, permitindo a generalização dos resultados obtidos. A fidelidade refere-se aos resultados e grau de confiança que se pode ter na informação obtida. Neste sentido, os testes de fidelidade servem para testar a fidelidade do codificador e a das categorias de análise. O conjunto de codificadores deve obter os mesmos resultados quando se analisa o mesmo texto, em momentos diferentes. A fidelidade é completa quando a categoria permite classificar a unidade sem ambiguidade.

Relativamente às principais vantagens, Quivy & Campenhoudt (1998) defendem que todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do “não dito”, obrigam o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular às suas próprias (na análise de conteúdo não devem ser utilizadas as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros, mas analisá-las de acordo com critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso); permite um controlo posterior do trabalho de investigação e vários deles são elaborados de uma forma muito metódica e sistemática, sem que isso prejudique a profundidade do trabalho e a criatividade do investigador. Por outro lado, na análise de conteúdo é fundamental a elaboração de constructos teóricos fiéis aos pensamentos dos “informadores”, sem resultarem numa mera tradução ou descrição dos mesmos. O saber pôr de parte um conjunto de coisas, indo em busca dos sentidos ocultos e interpretativos que permitem a resposta às nossas questões de investigação e aprendizagem são algumas das dificuldades (Amado, 2000). Para além disto, será importante perceber até que ponto determinadas abordagens são as mais adequadas

aos objetivos da investigação, ao tempo e aos meios necessários; se não estamos a partir de métodos demasiado simples, como a análise categorial ou ainda se, ao adotarmos uma determinada variante da análise de conteúdo não estamos a reduzir o campo de aplicação da mesma (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Em suma, a análise de conteúdo em ciências sociais oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade. Nas suas diferentes modalidades, a análise de conteúdo tem um campo de aplicação muito vasto. Pode incidir sobre diversas formas de comunicação (e.g., textos literários, programas televisivos ou radiofónicos, filmes, relatórios de entrevistas, mensagens não verbais, conjuntos decorativos, etc.) (Quivy & Campenhoudt, 1998).

A análise de conteúdo é um processo empírico que, enquanto metodologia científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe atribuem o rigor e a validade necessária, sendo uma técnica que requer muito treino, persistência e experiência do investigador (Amado, 2000). O mais importante que permitirá uma escolha consciente do referencial teórico-analítico é que o investigador conheça as várias formas de análise existentes na pesquisa qualitativa e as suas diferenças (Caregnato & Mutti, 2006).

Segundo Vala (1989) a análise de conteúdo de um documento, texto, entrevista ou qualquer outro material “pressupõe o recurso a uma quantificação simples” pois “a análise de frequência permite inventariar as palavras ou símbolos chave, os temas maiores, os temas ignorados, os principais centros de interesse” (Vala, 1989, p.108). Os vários procedimentos da análise de conteúdo não implicam necessariamente quantificação. Esta desenvolveu-se ao longo do tempo devido ao facto da análise estatística ser aplicada nas metodologias sociais, assim como a existência de possibilidades de utilização dos computadores. A análise de conteúdo, seguindo a vertente quantitativa, pode seguir por três diferentes direções: análise de ocorrências, análise avaliativa e análise estrutural (Vala, 1989; Carmo, 1998).

Segundo Carmo (1998, p. 258) “a interpretação dos resultados feita à luz dos objetivos da investigação e do suporte teórico é fundamental”. A análise de conteúdo deverá possibilitar a descrição e a compreensão do fenómeno que constitui o objeto de estudo. Para além disto, o investigador deve ser capaz de chegar à explicação do fenómeno ou até mesmo inferir determinadas previsões.

Para o nosso estudo, numa fase prévia, foram realizadas, com a devida autorização dos encarregados de educação, duas entrevistas a alunos do 5º ano de escolaridade para nos assegurarmos da clareza e pertinência das questões. Após a análise prévia destas entrevistas, foi solicitada autorização, para a recolha de dados do nosso estudo, à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (Anexo 2), bem

como à Escola (Anexo 3) e aos Encarregados de Educação de todos os participantes (Anexo 4). A todos os participantes foram apresentados os objetivos da entrevista e explicado como seriam registadas as suas respostas. As entrevistas foram realizadas individualmente, na Escola Básica que os sujeitos frequentam, e áudio gravadas. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e objeto de análise qualitativa e quantitativa (análise de conteúdo e análise frequencial). Das 18 entrevistas realizadas apenas conseguimos recolher dados de 12 (66.6% das entrevistas realizadas), devido à ilegibilidade da gravação de algumas entrevistas, representando uma perda de 33.4%.

Sempre que possível, o sistema de classificação respeitou o critério de proximidade das respostas dos sujeitos. Após as transcrições, de acordo com os temas/questões, analisamos a informação e definimos as categorias.

Apresentamos a grelha de análise temática e categorial por nós elaborada (Anexo 6). As categorias foram definidas de acordo com a forma mais idêntica possível às verbalizações expressas pelos participantes. O critério de registo utilizado foi a anotação da presença de todas as diferentes conceptualizações expressas pelos participantes relativas a determinada categoria ou subcategorias e não o número de vezes que foram pronunciadas em cada questão da entrevista.

A análise quantitativa realizada serviu para identificar as conceções mais referidas em cada tema e, por sua vez, no total da amostra fazer a análise de frequências. A análise das verbalizações remete a seis temas relativos as questões colocadas, mais especificamente: Conceção de estudo; Hábitos de estudo; Métodos e Estratégia de estudo; Afetos, Emoções e Motivações; Emoções gerais durante o estudo; e Afeto e Emoções face a resultados escolares.

CAPÍTULO 5

Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo procedemos à análise e discussão dos resultados obtidos a partir da grelha de análise temática e categorial (Anexo 5). A análise dos resultados foi realizada com base na análise de conteúdo e no registo de frequências e percentagens.

5.1. Tema I Conceção de estudo

Este tema tem como principais objetivos identificar as concepções de estudo dos alunos do 5º ano de escolaridade, conhecer como estes alunos aprenderam a estudar, identificar se alguém os ensinou a estudar e quem os ensina a estudar.

Assim, foram colocadas as seguintes questões: “O que é para ti estudar?”; “Como é que aprendeste a estudar?”; “Alguém te ensinou a estudar?”. Esta última pergunta aprofundou-se, no caso da resposta dos participantes ser afirmativa, com as seguintes questões: “Quem te ensinou a estudar?”; “Como te ensinaram a estudar?”

5.1.1. Conceção de estudo

Iremos analisar como os participantes conceptualizaram o que é estudar. A análise da questão “O que é estudar?” permitiu identificar, no total, sete diferentes conceptualizações. Verificamos que na sua totalidade o estudo é conceptualizado pelos alunos como aumento de conhecimento, como procedimentos de aplicação, memorização, leitura e revisão, como um dever não especificado e como algo instrumental (um meio de obter boas classificações académicas e construir um dado futuro não especificado), como podemos observar na tabela nº 3.

Tabela nº 3: Conceção de estudo: Categorias, subcategorias, frequência e percentagens

Categorias e Subcategorias	Nº	%
1.Aumento de conhecimento	7	36.8
2.Aplicação	2	10.5
3.Memorização	2	10.5
4.Leitura	1	5.2
5.Revisão	3	15.7
6.Dever	1	5.2
7.Instrumental	(3)	(15.7)
7.1.Obtenção de boas notas	2	10.5
7.2.Construção de futuro	1	5.2
Total	19	100%

A concepção que mais se destaca é a de que estudar é aumentar conhecimentos não especificados e novos (N=7; 36.8%). Estes resultados revelam a importância do estudo para enriquecer conhecimentos. A concepção do estudo como aumento de conhecimentos é similar à concepção de aprendizagem identificada em estudos anteriores (Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993; Grácio, 2002). Esta concepção do estudo remete para um processo de aquisição e armazenamento adicional à informação já existente.

"(...) É aprender" (suj. 1; suj. 4; suj. 6)

"(...) Aprender um bocadinho mais" (suj. 5)

"(...) Aprender coisas novas (...)" (suj. 8; suj. 12)

Em segundo lugar, encontramos as concepções de que estudar consiste na revisão da matéria (N=3; 15.7%) e é algo instrumental (N=3; 15.7%). No que se refere à concepção de estudo como revisão verificamos que se reporta a uma das estratégias de autorregulação da aprendizagem identificada por Zimmerman e Martinez-Pons (1986). Estas concepções foram igualmente constadas nos estudos referidos anteriormente.

A concepção de que estudar é algo instrumental traduz a ideia de que o estudo é visto como um meio para um determinado fim. Encontramos duas subcategorias, nomeadamente, um meio de obter boas classificações académicas, sendo a de maior evidência, (N=2; 10.5%) e a construção de um dado futuro não especificado com menor relevo (N=1; 5.2%). Relativamente à concepção de estudar como um meio de obter de boas notas verificamos que se reporta à motivação dos alunos (Lourenço & Paiva, 2010; Martini, 2008).

"(...) Rever a matéria (...)" (suj. 7)

"(...) Estudar para mim é para estudar para depois ter um futuro" (suj. 6)

"(...) Para tirar boa nota. Aprender coisas novas e passar de ano" (suj. 12)

Em terceiro lugar, verificamos que o estudo é conceptualizado como aplicação (N=2; 10.5%) e memorização (N=2; 10.5%). A concepção de estudar enquanto aplicação foi igualmente verificada nos estudos referidos anteriormente. Esta concepção expressa a ideia de que o estudo é útil para os participantes e para o seu desempenho. Relativamente à concepção de que estudar é memorizar verificamos que também foi identificada por Zimmerman e Martinez-Pons (1986) como uma das estratégias de autorregulação da aprendizagem. Estas concepções traduzem o estudo como um fenómeno de armazenamento e aplicação da informação.

"(...) É decorar as coisas, as frases e isso... [ler muitas vezes] para pormos isso na nossa cabeça e depois, pronto, se agente já tiver isso decorado fazemos as coisas que sabemos" (suj. 2)

"(...) Saber como é que se faz" (suj. 7)

"(...) Meter as coisas na minha cabeça. Memorizar" (suj. 11)

Por último, os resultados indicam que o estudo é conceptualizado como um dever (N=1; 5.2%) não especificado e que se realiza através da leitura repetida (N=1; 5.2%).

“(...) É uma coisa que se tem que estudar... porque todos temos que estudar” (suj. 4)
“(...) Ler muitas vezes...” (suj. 2)

Segundo Paiva (2007), deve ser o próprio aluno a impor regras e hábitos de estudo voluntários. O autor considera que estudar contrariado é uma perda de tempo, uma vez que os resultados são pouco positivos.

5.1.2. Processo de aprendizagem do estudo

A análise da questão “Como é que aprendeste a estudar?” permitiu encontrar quatro categorias. Estas categorias expressam a ideia de que os participantes foram ensinados por outros, que aprenderam por si mesmos através de ações de estudo individual, por ações de suporte/mediação familiar ou que não sabem como aprenderam a estudar (tabela nº 4).

Tabela nº 4: Processo de aprendizagem do estudo. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e Subcategorias	Nº	%
1.Ensinado por outros	(7)	(26.9)
1.1.Familiares	4	15.4
1.2.Professores/escola	3	11.5
2.Ações de estudo individual	(16)	(61.5)
2.1.Memorização	1	3.8
2.2.Caderno/apontamentos	1	3.8
2.3.Livro	3	11.5
2.4.Exercícios	1	3.8
2.5.Leitura/revisão	7	26.9
2.6.Escrita/cópia	3	11.5
3.Ações de suporte/mediação de familiares	2	7.6
4.Não sabe	1	3.8
Total	26	100%

Relativamente ao processo de aprendizagem do estudo, verificamos, no geral, que os sujeitos referem, em primeiro lugar, que aprenderam a estudar através de ações de estudo individual (N=16; 61.5%) e, em segundo, ensinados por outros (N=7; 26.9%). Tais resultados levam-nos a pensar que o estudo é muito visto como algo que é sobretudo da responsabilidade do aluno, o que pode ser, em parte, um obstáculo para o aluno ultrapassar dificuldades sem ajuda social, por exemplo, dos pares, dos professores e outros adultos. Verificamos a existência de subcategorias relativamente ao processo de aprendizagem do estudo como ação individual e como decorrente do ensino por outros.

Relativamente ao estudo como tendo decorrido da aprendizagem individual, a subcategoria que mais se destaca é a que expressa a ideia de que os alunos

aprenderam a estudar através da leitura/revisão (N=7; 26.9%). Estas estratégias foram identificadas por Zimmermam e Martinez-Pons (1986) e remetem para os esforços e iniciativas dos sujeitos para estudar.

“(...) A ler (...)” (suj. 1; suj. 4; suj. 6)
“(...) Ia rever as páginas daí para estudar” (suj. 7)

Em segundo lugar, verificamos que o processo de aprendizagem do estudo que mais se destaca é o decorrente do ensino por familiares (N=4; 15.4%). O estudo de Urdan, Solek e Schoenfelder (2007) considera o importante papel da família na motivação e é um importante contributo sobre a diversidade de maneiras como as famílias podem exercer influência na motivação dos alunos na escola. De uma forma geral, os estudos sobre a ligação família-escola sublinham a importante relação entre fatores parentais e os êxitos relatados sobre a escola (Gonida & Urdan, 2007). Segundo os mesmos autores, os pais podem facilitar, fortalecer ou impedir os êxitos académicos desejados.

“(...) O meu irmão queria muito que eu aprendesse a estudar e então ele é que me ajudou a estudar...” (suj. 5)
“(...) Com o meu pai, com a minha tia (...) com o meu avô...” (suj. 10)

Em terceiro lugar, os resultados mostram que os sujeitos aprenderam a estudar com os professores (N=3; 11.5%) na escola e através da escrita/cópia (N=3; 11.5%) e do recurso a livros (N=3; 11.5%) como ações de estudo individual. Estas estratégias foram identificadas por Zimmermam e Martinez-Pons (1986) como procura de informação e tomada de apontamentos e prendem-se com os esforços dos sujeitos para adquirir informação e registar aquilo que consideram ser a informação mais importante.

“(...) Com os professores” (suj. 4)
“(...) A partir dos livros (...) da aula...” (suj. 7)
“(...) A copiar...” (suj. 1)
“(...) Ia ao livro não é, depois passava as coisas mais importantes para uma folha (...)” (suj. 11)
“(...) A escrever (...)” (suj. 6)

Como ações de estudo aprendidas individualmente emergem com menor expressão a memorização (N=1; 3.84%), o estudo através do caderno/apontamentos (N=1; 3.84%) e da realização de exercícios (N=1; 3.84%).

“(...) Meti-as na cabeça (...) do caderno (...)” (suj. 11)
“(...) Fazer exercícios do livro” (suj. 1)

5.1.3. Aprendizagem do estudo

Relativamente à questão “Alguém te ensinou a estudar?” foram identificadas duas categorias, concretamente, se alguém ensinou os participantes a estudar ou não. Verificamos que a categoria que mais se destacou é a que remete para o “Sim” (N=10;

83.3%). Por outro lado, a categoria “Não” (N= 2; 16.6) foi muito menos expressa pelos participantes. Tais resultados levam-nos a refletir sobre a grande importância que os agentes mediadores representam no ensino do estudo, sugerindo, assim, o envolvimento mais ativo de todos os agentes no processo de ensino/aprendizagem.

5.1.3.1. Agentes mediadores de ensino do estudo

A análise da “Quem te ensinou a estudar?” permitiu identificar três categorias. Estas categorias expressam a ideia de que os participantes foram ensinados por pais, professores/escola e explicadores, como podemos observar na tabela nº 5.

Tabela nº 5: Agentes mediadores de ensino do estudo. Categorias, frequências e percentagens

Categorias	Nº	%
1.Pais	6	50.0
2.Professores/escola	5	41.6
3.Explicadores	1	8.3
Total	12	100%

Relativamente aos agentes mediadores de ensino do estudo, os resultados mostram que, em primeiro lugar, os alunos aprenderam a estudar ensinados pelos pais (N=6; 50%) e, em segundo, que aprenderam na escola com os professores (N=5; 41.6%). Estes resultados indicam que os pais e professores surgem com um papel determinante no ensino do estudo.

“(…) Os meus professores e os meus pais” (suj. 4)

“(…) O meu pai e a minha mãe” (suj. 8)

“(…) A minha mãe” (suj. 11)

“(…) Na escola também se vai aprendendo. Foi também mais com o meu pai.” (suj. 10)

“(…) Os professores” (suj. 7)

“(…) As minhas professoras” (suj. 9)

Por último, com menos evidência, verificamos que os participantes foram ensinados a estudar por explicadores (N=1; 8.3%), revelando a presença destes profissionais como agentes de ensino ao estudo.

“(…) A minha explicadora” (suj. 12)

Segundo Paiva (2007), as explicações devem servir para tirar dúvidas do estudo que se realizou e que, por algum motivo, não foi compreendido. Mas na realidade, o que acontece é que muitos alunos vão estudar para as explicações até surgir alguma dúvida para ser esclarecida. O autor refere que existem alunos que recorrem a explicadores para terem mais certezas que assim conseguem melhores resultados.

5.1.3.2. O ensino do estudo

Relativamente à análise da questão “Como te ensinaram a estudar?” foram encontradas cinco grandes categorias. Estas categorias reportam-se à ideia de que os alunos foram ensinados a estudar por familiares, por professores, por explicadores, sem especificação de quem os ensinou e através da sua ação individual. Cada uma destas categorias engloba diversas subcategorias relativas às formas utilizadas pelos diversos agentes mediadores para ensinar os alunos a estudar, como podemos observar na tabela nº 6.

Tabela nº 6: O ensino do estudo. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e Subcategorias	Nº	%
1.Familiares	(15)	(48.3)
1.1.Atenção/concentração	1	3.2
1.2.Explicação/exercícios	3	9.6
1.3.Questionamento	1	3.2
1.4.Avaliação/feedback	1	3.2
1.5.Cadernos/livros	2	6.4
1.6.Leitura	2	6.4
1.7.Revisão/repetição/memorização	2	6.4
1.8.Escrita	1	3.2
1.9.Resumos	2	6.4
2.Professores	(6)	(19.3)
2.1.Explicação	2	6.4
2.2.Caderno/livro	1	3.2
2.3.Leitura/revisão	1	3.2
2.4.Escrita	1	3.2
2.5.Questionamento	1	3.2
3.Explicadores	(4)	(12.9)
3.1.Atenção	1	3.2
3.2.Memorização	1	3.2
3.3.Aplicação/exercícios	1	3.2
3.4.Leitura	1	3.2
4.Sem especificação de quem ensinou	(3)	(9.6)
4.1.Aplicação/exercícios	1	3.2
4.2.Leitura	1	3.2
4.3.Escrita	1	3.2
5.Ação individual	(3)	(9.6)
5.1.Leitura	1	3.2
5.2.Escrita	2	6.4
Total	31	100%

Em primeiro lugar, verificamos que os resultados mostram que os familiares ensinaram os alunos a estudar sobretudo através da explicação/exercícios (N=3; 9.6%). Tais resultados sugerem que a realização de exercícios é a prática mais comum. De facto, é fundamental para o processo de aprendizagem do estudo na medida em que serve para consolidar os conhecimentos e para os alunos se certificarem que não ficaram com dúvidas.

“(...) [O meu irmão] Ele [primeiro... a lia toda a matéria] e depois fazia exercícios sobre aquilo. Depois os que tivesse mais dúvidas ia fazer mais para ver se conseguia compreender... [A minha mãe e o meu pai] foi da mesma forma [só que eles era mais por o ler e não tanto pelos fazer exercícios] (...) [Primeiro eu lia] depois eles explicavam melhor...” (suj. 5)

“(...) Fazer exercícios” (suj. 10)

Em segundo lugar, verificamos que os familiares ensinaram os sujeitos a estudar através da utilização de cadernos/livros (N=2; 6.4%), da leitura (N=2; 6.4%), da revisão/repetição/memorização (N=2; 6.4%) e de resumos (N=2; 6.4%). Ainda com o mesmo destaque constatamos que os alunos foram ensinados pelos professores através de explicações da matéria (N=2; 6.4%) e por sua ação individual através da escrita (N=2; 6.4%).

“(...) Ensinou-me primeiro pelo caderno depois pelo livro, sempre assim (...) de livros, da matéria e caderno (...)” (suj. 5)

“(...) Disse para eu ler, disse para eu ler muitas vezes, muitas vezes, muitas vezes (...) Nos intervalos também ler um bocadinho” (suj. 2)

“(...) Resumos da matéria. A rever as vezes que fossem necessárias até ficar a saber...” (suj. 10)

“(...) Deram-me a matéria na escola e como é que aquilo funcionava” (suj. 7)

“(...) Depois escrevia... (suj. 6)”

As restantes subcategorias são as que apresentam menor evidência. Os resultados sugerem que os familiares ensinaram menos os sujeitos a estudar através da focalização da atenção/concentração (N=1; 3.2%), através do questionamento (N=1; 3.2%), da avaliação/feedback (N=1; 3.2%) e da escrita (N=1; 3.2%).

Os professores ensinaram com menos frequência os alunos a estudar através da utilização do caderno/livro (N=1; 3.2%), da leitura/revisão (N=1; 3.2%), da escrita (N=1; 3.2%) e do questionamento (N=1; 3.2%).

Por seu turno, os explicadores ensinaram com menos frequência os sujeitos a estudar através da focalização da atenção (N=1; 3.2%), da memorização (N=1; 3.2%) e da aplicação/exercícios (N=1; 3.2%). Relativamente à categoria sem especificação de quem ensinou, os resultados com menos evidência indicam a aplicação/exercícios, a leitura (N=1; 3.2%) e a escrita (N=1; 3.2%).

A escrita (N= 1; 3.2%) surge também com menos destaque no processo de aprendizagem do estudo realizado através da ação individual do próprio sujeito.

“(...) Com atenção e para ir para um local onde eu me consiga concentrar” (suj. 8)

“(...) Perguntou umas coisas para ver se eu já sabia e eu respondia-lhe (...) Dizia-me se estava certo se estava errado (...) Para tomar nota das coisas. Disse para escrever...” (suj. 2)

“(...)” Perguntar na escola quando tiver dúvidas... (suj. 10)

“(...) A ler, a escrever (...) a fazer as contas” (suj. 4)

“(...) A ler as coisas que estão no livro e decorar as coisas que estão no livro. Disse que era para estar com atenção nas aulas e depois também estar com atenção no teste para ter as coisas certas... Exercícios e perguntas sobre textos” (suj. 12)

“(...) Primeiro eu lia...” (suj. 5)

“(...) Pelos livros, pelo caderno” (suj. 9)

Em suma, neste tema (conceção e aprendizagem do estudo) verificamos que o estudo é, principalmente, conceptualizado pelos alunos como aumento de conhecimentos não especificados e novos.

Relativamente ao processo de aprendizagem do estudo, verificamos que, em primeiro lugar, os alunos aprenderam a estudar através de ações de estudo individual, sobretudo através da leitura/revisão e, em segundo, que foram ensinados por outros, principalmente por familiares. Os resultados indicam que estes alunos apresentam competências de autorregulação, mas que é necessário que sejam desenvolvidas através das interações com os adultos no sentido de alcançarem uma maior autorregulação e, por sua vez, melhor aproveitamento.

No que diz respeito à pergunta concreta sobre se alguém os ensinou a estudar os alunos referem que alguém os ensinou a estudar. Quanto aos agentes mediadores de ensino do estudo, os resultados mostram, em primeiro lugar, que os sujeitos aprenderam a estudar com os pais e, em segundo, na escola com os professores. Por último, os resultados revelam que os sujeitos foram ensinados por explicadores.

Quanto ao ensino do estudar, verificamos que, em primeiro lugar, os resultados indicam que os participantes aprenderam a estudar sobretudo com os familiares através da explicação/exercícios.

Por outro lado, o facto dos alunos referirem menos os professores como agentes mediadores do estudo leva-nos a refletir e/ou a repensar no papel que o professor está ou deve desempenhar, sugerindo uma participação mais ativa por parte destes.

5.2. Tema II Hábitos de Estudo

Este tema foi explorado a partir de cinco diferentes questões. Assim, as categorias identificadas neste tema reportam-se aos hábitos de estudo dos alunos do 5º ano de escolaridade no contexto da seguinte questão “Quando é que tu costumavas estudar?”. Na tentativa de conhecer os motivos da periodicidade do estudo aprofundamos esta questão com a pergunta “Porquê?”. Procuramos ainda identificar quais os hábitos de estudo dos alunos face a matérias consideradas fáceis e difíceis para os mesmos, assim como o tempo que dedicam ao estudo destas matérias antes dos testes, com as seguintes questões: “Quando costumavas estudar uma matéria que é fácil para ti?”; “Quanto tempo antes do teste a comesças a estudar?”; “Quando costumavas estudar uma matéria que é difícil para ti?” e “Quanto tempo antes a comesças a estudar?”. Para este tema, quisemos ainda explorar quais são os locais de estudo dos alunos do 5º ano de escolaridade através da pergunta: “Onde é que costumavas estudar?”. Por fim, com a questão “Estudas sozinho ou há alguém que te ajuda a estudar?” procuramos conhecer se estes alunos estudam sozinhos ou se alguém os ajuda a estudar. Esta última questão aprofundou-se no caso da resposta dos participantes ser afirmativa, de forma a identificar quem os ajuda, com a seguinte pergunta: “Quem te ajuda a

estudar?”. Para conhecer de que forma os agentes mediadores de ensino do estudo ajudam os sujeitos a estudar colocamos a questão: “Como te ajudam a estudar?”.

5.2.1. Periodicidade do estudo

Todas as categorias a seguir identificadas se reportam aos hábitos de estudo no contexto da questão “Quando é que tu costumavas estudar?” A análise da questão permitiu identificar, no total, nove diferentes categorias, designadamente, diariamente, uma semana a três/quatro dias antes da avaliação, fim-de-semana, dois dias por semana, um dia por semana, por relação com os testes, no tempo livre, nas férias, e sem periodicidade fixa (tabela nº 7).

Como referimos precedentemente, a questão referida anteriormente foi aprofundada com a pergunta “Porquê?”.

Tabela nº 7: Periodicidade do estudo. Categorias, frequências e percentagens. Categorias, frequências e percentagens

Categorias	Nº	%
1.Diariamente	2	7.6
2.Uma semana a 3/4 dias antes do teste	3	11.5
3.Fim-de-semana	3	11.5
4.Dois dias por semana	2	7.6
5.Um dia por semana	2	7.6
6.Por relação com os testes	8	30.7
7.Existência de mais tempo livre	1	3.8
8.Férias	1	3.8
9.Sem periodicidade fixa	4	15.3
Total	26	100%

Relativamente à periodicidade do estudo, a categoria que mais se destaca é a que expressa a ideia de que os sujeitos costumam estudar com maior frequência por relação com os testes (N=8; 30.7%). Estes resultados sugerem que o estudo é visto e realizado sobretudo com o fim de obter resultados e classificações formais, parecendo assim que o comportamento de estudar é mais despoletado por uma motivação extrínseca do que intrínseca. Os testes surgem assim como as referências temporais chave para o estudo.

“(...) Mais antes dos testes” (suj. 5)

“(...) Nos testes” (suj. 10)

“(...) As dias quando tenho testes...” (suj. 11)

“(...) E alguns dias que é preciso para os testes, para estudar para os testes...” (suj. 12)

Em segundo lugar situam-se as verbalizações que indicam que os alunos costumam estudar sem periodicidade fixa (N=4; 15.3%), mas determinada, em parte, pelos trabalhos marcados pelos professores ou induzidos por outros adultos. Tal remete para o papel e importância que os adultos desempenham no estudo, visto que emerge sobretudo uma regulação do mesmo mais externa do que interna.

“(...) À noite. Não. Todos os dias não...”(suj. 6)

“(...) À tarde, às vezes e quando vou fazer os trabalhos de casa e estudar na explicação...”(suj. 12)

Em terceiro lugar, os resultados indicam que os sujeitos costumam estudar uma semana a três/quatro dias antes da avaliação (N=3; 11.5%) e ao fim-de-semana (N=3; 11.5%).

“(...) À semana...”(suj. 11)

“(...) Ao fim-de-semana” (suj. 1)

Por último, com carácter residual verificamos que os sujeitos costumam estudar quando têm mais tempo livre (N=1; 3.8%) e nas férias (N=1; 3.8%).

“(...) Quando tenho tempo...” (suj. 2)

“(...) Nas férias...” (suj. 10)

Zimmerman e Martinez-Pons (1986) identificaram o estabelecimento de objetivos e planeamento como uma das estratégias de autorregulação da aprendizagem. Esta estratégia prende-se com o faseamento no tempo e a conclusão de atividades relacionadas com os objetivos.

5.2.1.1. Motivos da periodicidade do estudo

A análise da questão “Porquê?” permitiu identificar, no total, oito diferentes motivos: existência de mais tempo; não consegue estudar à noite; aprendizagem; revisão; sucesso; descansar aos fins-de-semana; brincar; e, preferência. Na tabela nº 8 podemos observar as categorias que se reportam aos motivos da periodicidade do estudo.

Tabela nº 8: Motivos da periodicidade do estudo. Categorias, frequências e percentagens

Categorias	Nº	%
1.Existência de mais tempo	3	18.7
2.Não consegue estudar à noite	1	6.2
3.Aprendizagem	2	12.5
4.Revisão	2	12.5
5.Sucesso	5	31.2
6.Descanso aos fins-de-semana	1	6.2
7.Brincar	1	6.2
8.Preferência	1	6.2
Total	16	100%

Em primeiro lugar, verificamos que o principal motivo da periodicidade do estudo se refere ao sucesso (N=5; 31.2%), o que nos leva a pensar que o estudo para os alunos é visto como um meio para o obter. Por outras palavras, os resultados sugerem que os alunos estudam motivados pela obtenção de boas classificações académicas.

“(...) Não gosto de perder a matéria...” (suj. 5)

“(...) Para ter boas notas”(suj. 8)
“(...) Para apresentar as coisas feitas na escola” (suj. 12)

As verbalizações dos sujeitos expressam a ideia de que a existência de mais tempo (N=3; 18.7%) é o segundo motivo da periodicidade do estudo em geral.

“(...) Às vezes há uns dias que não tenho tempo” (suj. 2)
“(...) É quando tenho mais tempo e à quarta tenho tarde livre” (suj. 11)

Em terceiro lugar, os resultados indicam como motivos da periodicidade do estudo a aprendizagem (N=2; 12.5%) e a revisão (N=2; 12.5%) da matéria.

“(...) Para a gente saber... como é que a matéria funciona” (suj. 7)
“(...) Para ficar (...) Depois no último dia dou só uma revisão breve” (suj. 3)
“(...) Para rever a matéria que foi dada no dia” (suj. 10)

Por outro lado, os motivos da periodicidade do estudo com menos evidência consistem no facto dos sujeitos não conseguirem estudar à noite (N=1; 6.2%), para descansar ao fim-de-semana (N=1; 6.2%), e brincar (N=1; 6.2%), e a preferência pelo estudo antes dos testes (N=1; 6.2%).

“(...) Às vezes de noite quando vou fazer as minhas tarefas já é tarde por isso já não consigo estudar” (suj. 2)
“(...) Para depois nos fins de semana ir descansar e poder ir brincar” (suj. 6)
“(...) Porque eu prefiro estudar antes dos testes do que no final dos testes” (suj. 4).

A existência de mais tempo é o motivo da periodicidade do estudo indicado pelos sujeitos que referem que estudam ao fim-de-semana, quando têm mais tempo livre, um dia por semana, por relação com os testes (uma semana a 3/4 dias antes do teste). Por outro lado, a periodicidade do estudo quando existe mais tempo livre é justificada não só pela existência de mais tempo, mas também pelo facto do sujeito referir que não consegue estudar à noite.

A aprendizagem é apresentada como motivo da periodicidade quando os alunos referem que estudam por relação com os testes e um dia por semana. Por sua vez, a revisão da matéria está relacionada com a mesma periodicidade do estudo referente à aprendizagem, mas também ao estudo sem periodicidade fixa, ao fim-de-semana e nas férias.

Por sua vez, as verbalizações dos alunos que remetem para o sucesso como motivo da periodicidade do estudo referem-se ao estudo diário, por relação com os testes (uma semana a 3/4 dias antes do teste), sem periodicidade fixa e dois dias por semana.

O descanso ao fim-de-semana e a brincadeira são os motivos dos alunos referentes ao estudo dois dias por semana e sem periodicidade fixa.

De forma a clarificar, a ligação entre a periodicidade do estudo e os motivos da periodicidade, apresentamos uma tabela (anexo 6) com exemplos das verbalizações

dos sujeitos e as categorias encontradas, dividindo-se em duas partes que se correspondem.

5.2.2. Periodicidade do estudo de matérias fáceis

As categorias a seguir enunciadas resultam das respostas dos alunos à questão “Quando é que tu costumavas estudar uma matéria que é fácil para ti?” Foram encontradas, no total, seis diferentes categorias, designadamente, depois de estudar as matérias que não percebe bem; durante a semana; ao fim de semana; véspera; sem periodicidade fixa; e, não sabe/não responde (tabela nº 9). Aprofundámos esta questão com a pergunta “Quanto tempo antes do teste a comesças a estudar?”.

Tabela nº 9. Periodicidade do estudo de matérias fáceis. Categorias, frequências e percentagens

Categorias	Nº	%
1. Depois de estudar as matérias que não percebe bem	1	6.2
2. Durante a semana	2	12.5
3. Fim-de-semana	3	18.7
4. Véspera dos testes	4	25.0
5. Sem periodicidade fixa	4	25.0
6. Não sabe/não responde	2	12.5
Total	16	100%

Verificamos que, em primeiro lugar, os participantes costumam estudar matérias consideradas fáceis sem periodicidade fixa (N=4; 25%) e na véspera dos testes (N=4; 25%).

“(...) Se o teste for segunda-feira é domingo que estudo” (suj. 11)

“(...) Na véspera dos testes” (suj. 12)

“(...) Às vezes” (suj. 3; suj. 6)

“(...) É quando eu tenho tempo (...)” (suj. 4)

Em segundo lugar, os resultados destacam o estudo de matérias consideradas fáceis ao fim-de-semana (N=3; 18.7%).

“(...) [É quando eu tenho tempo]. Quando, tipo, nos finais de semana, quando não tenho nada para fazer, costumo fazer. Sábado e domingo (...) Nos fins de semana à tarde, lá por umas duas horas” (suj. 4)

“(...) Mais aos fins de semana [durante a semana] um bocadinho ali ao fim de semana, mas não é muito tempo” (suj. 10)

Os resultados mostram, em terceiro lugar, que os alunos costumam estudar matérias consideradas fáceis durante a semana (N=2; 12.5%) e não sabe/não responde (N=2; 12.5%).

“(...) Durante a semana (...)” (suj. 10)

“(...) Não sei (...)” (suj. 5)

Por último, os resultados sugerem que os sujeitos costumam estudar as matérias consideradas fáceis depois de estudar as matérias que não percebem bem (N=1; 6.2%).

“(...) Eu estudo depois de ter estudado as outras matérias que não percebia bem” (suj. 9)

A análise mostra que somente um aluno refere costumar estudar como nos sugere Paiva (2007), quando nos diz que o estudo deve estar organizado de forma a que as matérias mais fáceis sejam as últimas a ser estudadas, as mais difíceis intermédias e as de dificuldade média as primeiras. Podemos concluir que a prática mais comum destes alunos é estudar matérias consideradas fáceis na véspera dos testes e sem periodicidade fixa.

5.2.2.1. Início do estudo

Todas as categorias a seguir apresentadas indicam a temporalidade relativa ao início do estudo, antes da avaliação de uma matéria considerada fácil, no contexto da questão “Quanto tempo antes do teste a comesças a estudar?” A análise desta pergunta permitiu identificar, no total, quatro diferentes categorias: diariamente; por relação com a data do teste, sem periodicidade fixa; e, não sabe/não responde. A categoria designada por relação com a data do teste apresenta cinco subcategorias, nomeadamente, quando o professor informa da data do teste; cinco dias antes da data do teste; três/quatro dias antes da data do teste; dois dias antes da data do teste; e, na véspera. Apresentamos, em seguida, uma tabela com todas as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 10: Início do estudo. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1.Diariamente	1	5.5
2.Por relação com a data do teste	(12)	(66.6)
2.1.Quando o professor informa a data do teste	1	5.5
2.2.Cinco dias antes do teste	3	16.6
2.3.Três/quatro dias antes do teste	2	11.1
2.4.Dois dias antes do teste	3	16.6
2.5.Véspera	3	16.6
3.Sem periodicidade fixa	2	11.1
4.Não sabe/não responde	3	16.6
Total	18	100%

Relativamente ao início do estudo antes da avaliação de uma matéria considerada fácil, os resultados mostram, no geral, que os alunos costumam estudar com maior frequência por relação com a data do teste (N=12; 66.6%).

Mais concretamente, os resultados com mais destaque revelam que os sujeitos costumam estudar cinco dias antes do teste (N=3; 16.6%); dois dias antes (N=3;

16.6%); na véspera (N=3; 16.6%); e, não sabem ou não respondem (N=3; 16.6%). Tais resultados revelam que estes alunos não estudam matérias consideradas fáceis além de cinco dias antes da avaliação.

“(...) Mais ou menos... uns... sei lá cinco dias...” (suj. 5)

“(...) Uma semana sempre antes” (suj. 8)

“(...) Dois dias” (suj. 3, suj. 12)

“(...) Um dia” (suj. 3; suj. 11)

“(...) Não sei” (suj. 9)

Em segundo lugar, as verbalizações dos alunos indicam que costumam iniciar o estudo três/quatro dias antes da avaliação (N=2; 11.1%) e sem periodicidade fixa (N=2; 11.1%).

“(...) No máximo quatro a três dias” (suj. 6)

“(...) Posso ir estudando de vez em quando...” (suj. 7)

Em último lugar, verifica-se que os alunos iniciam o estudo antes da avaliação de uma matéria considerada fácil diariamente (N=1; 5.5%) e quando o professor informa a data em que o teste se vai realizar (N=1; 5.5%).

“(...)E normalmente estudo sempre (...)” (suj. 7)

“(...) Quando a professora marca o teste... já começo a estudar” (suj. 4)

Os dados obtidos são contraditórios ao advogado na literatura. O estudo deve ser diário e incidir nas disciplinas que o aluno teve nesse mesmo dia, porque estão mais recentes na hora de aprender e memorizar, funcionando como um reforço a curto prazo do que se aprendeu na aula. Nos dias em que a carga horária é menor deve-se estudar mais e quando é maior o tempo dedicado ao estudo deve ser menor. É importante que o aluno equilibre os tempos de estudo e tempos de descanso e lazer (Paiva, 2007).

5.2.3. Periodicidade do estudo de matérias difíceis

As categorias a seguir enunciadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão “Quando é que tu costumavas estudar uma matéria que é difícil para ti?” Foram encontradas cinco diferentes categorias: diariamente; maior antecedência e estudo; dois dias/fim-de-semana; véspera; e, sem periodicidade fixa, como podemos observar na uma tabela nº 11. Esta questão foi aprofundada com a pergunta “Quanto tempo antes do teste a comesças a estudar?”.

Tabela nº 11: Periodicidade de estudo de matérias difíceis. Categorias, frequências e percentagens

Categorias	Nº	%
1.Diariamente	5	31.2
2.Maior antecedência e estudo	5	31.2
3.Dois dias/fim-de-semana	2	12.5
4.Véspera do teste	2	12.5
5.Sem periodicidade fixa	2	12.5
Total	16	100%

Verificamos que os resultados, com maior destaque, expressam a ideia de que os participantes costumam estudar as matérias consideradas difíceis diariamente (N=5; 31.2%) e com maior antecedência e estudo (N=5; 31.2%), ao contrário do que verificamos anteriormente, no que diz respeito às matérias consideradas fáceis. Tais resultados sugerem que os alunos dedicam mais tempo e maior periodicidade ao estudo de matérias consideradas difíceis.

“(...) Todos os dias” (suj. 3)
“(...) É quando dou (...) e depois das aulas [às vezes]”(suj. 5)
“(...) Depois das aulas, mas em vez de fazer mais intervalos, faço menos e estudo mais tempo seguido” (suj. 8)
“(...) Isso é mais, mais tempo” (suj. 1)
“(...) Aí já começo mais tempo antes” (suj. 6)

Por último, verificamos que os sujeitos costumam estudar as matérias consideradas difíceis dois dias/fim-de-semana (N=2; 12.5%); na véspera (N=2; 12.5%); e, sem periodicidade fixa (N=2; 12.5%).

“(...) Às segundas e terças” (suj. 2)
“(...) Durante a semana (duas, três vezes) e aos fins-de-semana (...)” (suj. 10)
“(...) [É quando dou e tenho dúvidas, às vezes vou aos apoios, porque eu não tenho apoios, mas às vezes vou lá porque tenho dúvidas e esclareço com a professora] e também estudo antes do testes [e depois das aulas, às vezes]” (suj. 5)
“(...) Se eu tenho que estudar, tenho que estudar” (suj. 7)

A falta de uma adequada planificação dos horários de estudo é prejudicial à aprendizagem e compreensão dos alunos pelo que estes deveriam ser ajudados e ensinados a fazê-la de forma adequada.

5.2.3.1. Início do estudo

As categorias a seguir apresentadas indicam o início do estudo antes da avaliação de uma matéria considerada difícil, no contexto da seguinte questão “Quanto tempo antes do teste a comesças a estudar?” A análise desta pergunta permitiu identificar, no total, duas diferentes categorias: por relação com a data do teste e não sabe. A primeira categoria referida apresenta as seguintes subcategorias: mais de uma semana antes do teste; uma semana antes; quatro dias antes do teste; dois/três dias

antes do teste; e, no próprio dia. Apresentamos, em seguida, uma tabela com as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 12: Início do estudo. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1.Por relação com a data do teste	(11)	(78.5)
1.1.Mais de uma semana antes do teste	3	21.4
1.2.Cinco dias antes do teste	2	14.2
1.3.Quatro dias antes do teste	2	14.2
1.4.Dois/três dias antes do teste	3	21.4
1.5.No próprio dia	1	7.1
2.Não sabe	3	21.4
Total	14	100%

Quanto ao início do estudo antes da avaliação de uma matéria considerada difícil, ressalta que, os alunos costumam estudar mais de uma semana antes da avaliação (N=3; 21.4%), dois/três dias antes da avaliação (N=3; 21.4%) e não sabem (N=3; 21.4%).

- “(...) Uma semana e meia” (suj. 6)*
- “(...) Oito ou nove dias” (suj. 8)*
- “(...) É a mesma coisa. Dois dias” (suj. 7)*
- “(...) Três [quatro dias]” (suj. 10)*
- “(...) Três dias antes” (suj. 11)*
- “(...) Não sei” (suj. 3; suj. 5; suj. 9)*

Em segundo lugar é referido o início do estudo de matérias consideradas difíceis quatro (N=2; 14.2%) a cinco dias antes da avaliação (N=2; 14.2%).

- “(...) [Três] quatro dias” (suj. 10)*
- “(...) Quatro, praí quatro dias. Só à tarde” (suj. 12)*
- “(...) Uma semana” (suj. 12)*

Por último, com menor destaque, é referido o início do estudo de matérias consideradas difíceis no próprio dia (N=1; 7.1%) da avaliação.

- “(...) No intervalo antes da aula, do teste...” (suj. 2)*

5.2.4. Local de estudo

Os alunos possuem diferentes preferências quanto ao modo de aprender. Uns gostam mais de estudar sozinhos, outros acompanhados; com ou sem adultos; em casa ou na biblioteca (Pocinho & Canavarro, 2009). De seguida iremos analisar quais os locais de estudo, as atividade do estudo e mediadores e os procedimentos e estratégias de ajuda no estudo.

As categorias a seguir enunciadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão “Onde é que costumam estudar?” Foram encontradas três categorias que expressam a ideia de que os participantes costumam estudar em casa, na explicação

e raramente na escola. Apresentamos, em seguida, uma tabela com todas as categorias encontradas.

Tabela nº 13: Local de estudo. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1.Em casa	(18)	(90.0)
1.1.Sem especificação do espaço	5	25.0
1.2.Em casa da avó	1	5.0
1.3.No quarto	9	45.0
1.4.No escritório	1	5.0
1.5.Na cozinha	1	5.0
1.6.Onde o pai estiver (não especificado)	1	5.0
2.Raramente na escola	1	5.0
3.Na explicação	1	5.0
Total	20	100%

Relativamente ao local do estudo, verificamos que os sujeitos referem, em primeiro lugar, que costumam estudar em casa (N=18; 90%) e, em segundo, na explicação (N=1; 5%) e raramente na escola (N=1; 5%). Os resultados levam-nos a pensar que em casa os sujeitos podem beneficiar da ajuda da família enquanto estudam e que a escola é vista principalmente como um local de aquisição de conhecimentos. Verificamos a existência de subcategorias relativamente ao estudo realizado em casa.

Quanto ao estudo realizado em casa verificamos que os alunos costumam estudar, com maior frequência no seu quarto (N=9; 45%).

“(...) No quarto...” (suj. 3; suj. 11; suj. 10; suj. 12)

“(...) No meu quarto” (suj. 4; suj.5; suj. 6; suj. 8; suj.9)

Os alunos referem também que costumam estudar em casa sem especificar o espaço (N=5; 25%).

“(...) Em minha casa” (suj. 2)

“(...) Em casa (...)” (suj. 10; suj. 11; suj. 12)

Com menor frequência, os resultados expressam a ideia de que os alunos costumam estudar no escritório (N=1; 5%), na cozinha (N=1; 5%), onde estiver o pai (N=1; 5%), na casa da avó (N=1; 5%), na explicação (N=1; 5%) e raramente na escola (N=1; 5%).

“(...) No escritório” (suj. 7)

“(...) Na cozinha, às vezes” (suj. 11)

“(...) Raramente aqui na escola (...) às vezes estudo com o meu pai onde ele estiver” (suj. 10)

“(...) Na casa da minha avó [e no meu quarto]” (suj. 8)

“(...)”[Em casa. No quarto] e também estudo na explicação... (suj. 12)

Um local de estudo adequado ajuda na concentração e é fundamental para um bom estudo. Por vezes, o mais importante não é estudar muito, mas sim, estudar corretamente.

5.2.5. Atividade do estudo e mediadores

Os alunos possuem diferentes preferências quanto ao modo de aprender. Uns gostam mais de estudar sozinhos e outros acompanhados, com ou sem ajuda (Pocinho & Canavarro, 2009). As categorias a seguir enunciadas resultaram das respostas dos alunos à questão “Estudas sozinho ou há alguém que te ajuda a estudar?” Esta questão aprofunda-se com as seguintes questões “Se sim, quem te ensinou a estudar?”; “Se sim, como te ensinaram a estudar?” Foram encontradas três categorias que se reportam à ideia de que os alunos estudam sozinhos, às vezes sozinhos e às vezes com ajuda, como podemos observar na tabela nº 14.

Tabela nº 14: Atividade do estudo. Categorias, frequências e percentagens

Categorias	Nº	%
1.Sozinho	5	29.4
2.Às vezes sozinho	3	17.6
3.Às vezes com ajuda	9	52.9
Total	17	100%

Relativamente à atividade do estudo, verificamos que os resultados com maior evidência expressam a ideia de que os alunos estudam, às vezes, com ajuda. (N=9; 52.9%). Estes resultados mostram a necessidade de ajuda social no estudo, salientando o papel determinante que os agentes mediadores têm no estudo dos alunos.

“(...) Às vezes ajudam-me a estudar” (suj. 3)

“(...) Às vezes [estudo com a minha mãe]” (suj. 6)

“(...) Conforme. Se a matéria for difícil (...) pode-me ajudar, se for fácil, já não é preciso” (suj. 7)

“(...) [Às vezes sozinho] às vezes com alguém” (suj. 9)

“(...) [Em casa estudo sozinho] mas lá na explicação ela ajuda-me a estudar...” (suj. 12)

Os alunos estudam também individualmente (N=5; 29.4%).

“(...) Estudo sozinha” (suj. 1)

“(...) Às vezes sozinho (...)” (suj. 9)

“(...) Estudo sozinho” (suj. 11)

Em último lugar surgem as verbalizações que traduzem a ideia de que às vezes, estudam sozinhos (N=3; 17.6%).

“(...) Umas vezes sozinho [outras vezes com a minha mãe ou o meu irmão ou o meu pai]” (suj. 2)

“(...) Às vezes estudo sozinho [às vezes estudo com a minha mãe]” (suj. 6)

Relativamente à questão “Quem te ajuda a estudar?” foram encontradas duas grandes categorias que traduzem a ideia de que os alunos são ajudados a estudar por familiares (pais, irmãos e avós) e por explicadores. No que se refere aos familiares verificamos a existência de cinco subcategorias, nomeadamente, mãe, pai, pais,

irmãos e avós. Apresentamos, em seguida, uma tabela com as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 15: Agentes mediadores do estudo. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1.Familiares	(12)	(85.7)
1.1.Mãe	5	35.7
1.2.Pai	3	21.4
1.3.Pais	1	7.1
1.4.Irmãos	1	7.1
1.5.Avós	2	14.2
2.Explicadores	2	14.2
Total	14	100%

Relativamente aos agentes mediadores do estudo, verificamos que os resultados com maior destaque remetem para os familiares (N=12; 85.7%) e, seguidamente, para os explicadores (N=2; 14.2%).

Em primeiro lugar, é referida a mãe como a pessoa que ajuda os alunos a estudar (N=5; 35.7%).

“(...) Com a minha mãe (...)” (suj. 2)

“(...) A minha mãe”(suj. 3)

“(...) [Às vezes] estudo com a minha mãe” (suj. 6)

Em segundo lugar, é referido o pai como a pessoa que ajuda os alunos a estudar (N=3; 21.4%).

“(...) [Com a minha mãe ou o meu irmão] ou o meu pai” (suj. 2)

“(...) [Se estiver na casa dos meus avós é ao meu avô que peço... à minha avó] se tiver na casa do meu pai é ao meu pai” (suj. 10)

Em terceiro lugar, surgem os avós como os agentes mediadores do estudo (N=2; 14.2%).

“(...) [A minha avó] vai-me fazendo as perguntas sobre os resumos...” (suj. 8)

Por último, com menor frequência, as verbalizações dos sujeitos traduzem a ideia de que são os pais (N=1; 7.1%) e os irmãos (N=1; 7.1%) os agentes mediadores do estudo.

“(...) [Às vezes tenho explicação] e às vezes com os meus pais” (suj. 4)

“(...) [Com a minha mãe] ou o meu irmão [ou o meu pai]” (suj. 2)

Os resultados levam-nos a pensar que os principais agentes mediadores do estudo são, principalmente, elementos da família. Na literatura existem evidências que o envolvimento positivo dos pais na vida escolar dos filhos tem sido associado a resultados positivos (Matos, Dadds & Barret, 2006).

5.2.5.1. Procedimentos e estratégias de ajuda ao estudo

Quanto à questão “Como te ajudam a estudar?” foram encontradas dez categorias que traduzem a ideia de que os alunos são ajudados a estudar através da repetição/memorização, explicação, *feedback* avaliativo, monitorização, realização de exercícios, resumos, leitura, escrita, questionamento (tabela nº 16).

Tabela nº 16: Procedimentos e estratégias de ajuda no estudo. Categorias, frequências e percentagens

Categorias	Nº	%
1.Repetição/memorização	3	14.2
2.Explicação	5	23.8
3. <i>Feedback</i> avaliativo	2	4.7
4.Monitorização	1	4.7
5.Exercícios	3	14.2
6.Resumos	1	4.7
7.Leitura	2	14.2
8.Escrita	1	4.7
9.Questionamento	2	9.5
10.Não sabe	1	4.7
Total	21	100%

Em primeiro lugar, verifica-se que os alunos são ajudados a estudar através da explicação da matéria (N=5; 23.8%). Assim, os resultados expressam a importância de clarificar as matérias aos alunos e ao mesmo tempo de os esclarecer sobre eventuais dúvidas, no sentido de alcançarem aprendizagens significativas.

“(...) Às vezes dizem o que é aquilo (...)” (suj. 2)

“(...) Explica as coisas que eu não percebo... [e depois manda-me fazer no caderno para ver se eu aprendi mesmo sozinho...]” (suj. 6)

“(...) Explicam-me a matéria de forma a que eu perceba (...) explicam, tentam explicar-me de outra forma mais fácil...” (suj. 10)

Em segundo lugar, verificamos que os alunos referem ser ajudados a estudar através da repetição/memorização (N=3; 14.2%) e da realização de exercícios (N=3; 14.2%).

“(...) Dizem para eu repetir, repetir, repetir, eu repito (...)” (suj. 2)

“(...) Diz que é para decorar as coisas e ler muitas vezes algumas coisas que é para ficar na cabeça (...) [Ela manda-me ler o texto] três ou quatro vezes para ficar com ele decorado (...)” (suj. 12)

“(...) [Às vezes dita-me um ditado para eu escrever] outras vezes, faz-me os exercícios do meu livro para o caderno, para eu depois fazê-los” (suj. 9)

“(...) Alguns exercícios também, com a ajuda deles” (suj. 10)

Em terceiro lugar, é referido a ajuda ao estudar estudar através do *feedback* avaliativo (N=2; 4.7%), da leitura (N=2; 4.7%) e do questionamento (N=2; 4.7%).

“(...) Se tivesse certo, eles diziam está certo, se tivesse errado, diziam está errado...” (suj. 2)

“(...) Ela manda-me ler o texto [três ou quatro vezes para ficar com ele decorado...]” (suj. 12)

“(...) Faz-me perguntas...” (suj. 3)

Por último, com carácter residual, os resultados mostram que os alunos são ajudados a estudar através da monitorização (N=1; 4.7%), de resumos (N=1; 4.7%) e da escrita (N=1; 4.7%).

“(...) Dizem para estudar melhor, para rever melhor a matéria” (suj. 7)

“(...) [Faz-me perguntas] e às vezes faz resumos” (suj. 3)

“(...) Às vezes dita-me um ditado para eu escrever...” (suj. 9)

Em resumo, neste tema (hábitos de estudo) verificamos que os alunos do 5º ano de escolaridade estudam principalmente por relação com os testes. Com menos evidência os participantes referem que estudam quando têm mais tempo livre e nas férias. O principal motivo da periodicidade do estudo refere-se ao cumprimento de tarefas solicitadas e ao desejo de sucesso.

Relativamente à periodicidade do estudo de matérias consideradas fáceis, os resultados de maior destaque remetem para o estudo sem periodicidade fixa e na véspera dos testes. Com menos evidência, os resultados expressam a ideia de que os alunos estudam estas matérias depois de estudar as matérias que não percebem bem. Apuramos que os alunos iniciam o estudo antes da avaliação de uma matéria fácil, principalmente, por relação com a data do teste. Verificamos que, com menos evidência, os participantes iniciam o estudo antes da avaliação diariamente e quando o professor informa da data do teste.

Por outro lado, contrariamente aos resultados encontrados na periodicidade do estudo de matérias consideradas fáceis, verificamos que os participantes costumam estudar as matérias consideradas difíceis diariamente e com maior antecedência e estudo. Quanto ao início do estudo antes da avaliação de uma matéria considerada difícil, os resultados, com mais destaque, expressam a ideia de que os sujeitos costumam estudar por relação com a data do teste.

No que diz respeito ao local do estudo, os resultados mostram que os sujeitos costumam estudar com maior frequência em casa no seu quarto. Com menos frequência, os resultados remetem para a explicação e raramente na escola.

Quanto à atividade do estudo, os resultados, com maior destaque expressam a ideia de que os sujeitos estudam às vezes com ajuda. Por outro lado, com menos frequência, verificamos que os sujeitos estudam às vezes sozinhos.

Os sujeitos referem, em primeiro lugar, que são os familiares os principais agentes mediadores do estudo (pais, irmãos e avós).

Relativamente à ajuda no estudo, os resultados realçam que, em primeiro lugar, os alunos são ajudados a estudar através da explicação da matéria e em segundo lugar através da repetição/memorização e realização de exercícios.

5.3. Tema III Métodos e estratégias de Estudo

Este tema foi explorado a partir de três questões diferentes. As categorias identificadas neste tema remetem aos métodos e estratégias de estudo dos participantes no contexto da seguinte questão “Como é que tu estudas?”. Para além desta pergunta, quisemos ainda explorar quais as ações dos alunos nas situações de aprendizagem/estudo face a matérias consideradas fáceis e a matérias consideradas difíceis. Para tal, colocamos as seguintes questões: “Como estudas uma matéria que é fácil para ti?” e “Como estudas uma matéria que é difícil para ti?”

5.3.1. Métodos e estratégias utilizadas no estudo em geral

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “Como é que tu estudas?”. A análise desta pergunta permitiu identificar três diferentes categorias: procedimentos/estratégias; fontes/recursos; e, apoio. Encontramos sete subcategorias (repetição/memorização; exercícios; leitura; revisão; apontamentos/resumos/escrita; questionamento; e, várias coisas (sem especificação) relativamente aos procedimentos e estratégias e três subcategorias (consulta de cadernos; consulta de livros; e, Cd) referentes às fontes e recursos. Apresentamos, em seguida, uma tabela com as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 17: Métodos e estratégias utilizadas no estudo em geral. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1.Procedimentos/estratégias	(33)	(73.3)
1.1.Repetição/memorização	6	13.3
1.2.Exercícios	7	15.5
1.3.Leitura	9	20.0
1.4.Revisão	1	2.2
1.5.Apontamentos/resumos/escrita	8	17.7
1.6.Questionamento	1	2.2
1.7.Várias coisas	1	2.2
2.Fontes/recursos	(11)	(24.4)
2.1.Consulta de caderno	2	4.4
2.2.Consulta de livros	8	17.7
2.3.Cd	1	2.2
3.Apoio	1	2.2
Total	45	100%

Relativamente aos métodos e estratégias utilizadas no estudo em geral, os resultados indicam, de forma geral, em primeiro lugar, que os sujeitos utilizam procedimentos e estratégias específicas (N=33; 73.3%) e, em segundo, que recorrem ao auxílio do estudo através de fontes/recursos (N=11; 24.4%). De acordo com Pocinho e Canavarro (2009), os hábitos de estudo e de aprendizagem de cada pessoa influenciam a seleção e a utilização de estratégias.

Mais especificamente, os resultados expressam, em primeiro lugar, a ideia de que os sujeitos estudam em geral através da leitura (N=9; 20%). Como referimos anteriormente, esta estratégia foi identificada por Zimmerman e Martinez-Pons (1986). Paiva (2007) afirma que não existe qualquer estudo sem leitura e que este instrumento de descodificação linguística é fundamental para a aprendizagem, pois é através da leitura que se adquire grande parte dos conhecimentos. A leitura é provavelmente, a forma mais válida para consolidar conhecimentos, uma vez que exige a autonomia de cada aluno, ou seja, um sujeito ativo no processo de aprendizagem, permitindo-lhe a partir dela realizar atividades mais complexas como a reflexão, o confronto, a revisão e o repensar das posições assumidas pelo autor do texto (Santos, 2000).

“(...) Leio (...)” (suj. 2)

“(...) Lendo [escrevendo]” (suj. 6)

“(...) Às vezes só leio do livro (...) normalmente eu só leio (...)” (suj. 7)

Em segundo lugar, verificamos que os alunos estudam através de apontamentos/resumos/escrita (N=8; 17.7%) e através da consulta de livros (N=8; 17.7%). Como referimos anteriormente, estas estratégias são qualificadas por tomada de apontamentos e procura de informação (Zimmerman e Martinez-Pons, 1986).

Anderson e Armbruster (1984, cit. por Santos, 2000) consideram os apontamentos uma estratégia vantajosa, na medida em que as notas são uma versão retrabalhada do texto, mas acrescentam que a sua eficácia depende do processamento ser compatível com as exigências do estudo. O principal objetivo do resumo é facilitar o estudo. Esta técnica tem a vantagem de funcionar como um treino para a transmissão de conhecimentos que o aluno terá de demonstrar nas avaliações a que irá ser sujeito. Estas técnicas de estudo são ativas e reflexivas e são consideradas bons complementos ao estudo, permitindo ao aluno praticar a escrita e, por isso, são vantajosas (Santos, 2000; Paiva, 2007).

“(...) [Leio] e escrevo [e faço as perguntas...]” (suj. 4)

“(...) [Lendo] escrevendo...” (suj. 6)

“(...) [Revendo a matéria, fazendo exercícios...] os resumos também (...)” (suj. 10)

“(...) Para apontar algumas coisas (...) quando estou a escrever [vou lendo] aponto as coisas mais importantes que saem no teste (...)” (suj. 12)

“(...) [Leio] o que está nos livros...” (suj. 1)

“(...) Estudo através dos livros (...) os livros [e o caderno diário] é por onde eu estudo mais” (suj. 5)

“(...) Vou ao livro [e ao caderno, tiro as coisas mais importantes] (...)” (suj. 11)

“(...) Agarro os livros (...)” (suj. 12)

Em terceiro lugar, os resultados sugerem que os participantes estudam em geral através da realização de exercícios (N=7; 15.5%).

“(...) Estudo através dos livros] exercícios [às vezes também pelo apoio, essas coisas] Exercícios do livro... do caderno de atividades quando tenho (...)” (suj. 5)

“(...) Faço exercícios (...)” (suj. 8)

“(...) Fazendo exercícios...” (suj. 10)

Por último, os resultados indicam que os alunos utilizam, no estudo em geral, a revisão (N=1; 2.2%), o questionamento (N=1; 2.2%), o recurso a Cd's (N=1; 2.2%) e que fazem várias coisas (N=1; 2.2%).

"(...) Revendo a matéria [fazendo exercícios... os resumos também]. Algumas disciplinas têm uns Cd's... também, às vezes, há coisas que... exercícios que ajudam a perceber melhor (...) também estudo, às vezes, por aí." (suj. 10)

"(...) Costumo fazer algumas perguntas também..." (suj. 3)

"(...) outras vezes (...) quando vai sair matérias, convites, várias coisas, vou fazendo essas coisas" (suj. 7)

De forma geral, a utilização destas estratégias origina, em princípio, melhores resultados do que a leitura repetida. Porém, é fundamental que os alunos as aprendam a adotar, tendo em conta as características da matéria que vai ser estudada (Santos, 2000). Embora os alunos refiram utilizar estratégias importantes para o estudo a questão que se coloca é a de que até que ponto tais estratégias são utilizadas de forma adequada e com o nível de complexidade adequado. Fica por averiguar se as estratégias referidas são utilizadas da melhor forma.

5.3.2. Métodos e estratégias utilizadas no estudo de matérias fáceis

As categorias identificadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão "Como estudas uma matéria que é fácil para ti?" A análise desta pergunta permitiu identificar dez diferentes categorias: consulta de livros, leitura, apontamentos/resumos/escrita, exercícios, resposta a perguntas, memorização, estudo primeiro das mais difíceis, da mesma forma que estuda em geral, da mesma forma que estuda a matéria difícil e estuda com a explicadora. Encontramos ainda subcategorias relativamente à leitura, nomeadamente, leitura em geral; repetida; lê melhor; lê menos; e, lê resumos. Em seguida apresentamos uma tabela com todas as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 18: Métodos e estratégias utilizadas no estudo de matérias fáceis. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1.Consulta de livros	2	7.1
2.Leitura	(10)	(35.7)
2.1.Em geral	5	16.6
2.2.Repetida	1	3.3
2.3.Lê melhor	1	3.3
2.4.Lê menos	2	6.6
2.5.Lê resumos	1	3.3
3.Escrita	2	7.1
4.Exercícios	4	14.2
5.Monitorização/ responde a perguntas	4	14.2
6.Memorização	1	3.5
7.Estuda primeiro as mais difíceis	1	3.5
8.Da mesma forma que estuda em geral	2	7.1
9.Da mesma forma que estuda a matéria difícil	1	3.5
10.Estuda com explicadores	1	3.5
Total	28	100%

Relativamente aos métodos e estratégias utilizadas no estudo de matérias consideradas fáceis, os resultados revelam, em primeiro lugar, que os sujeitos estudam estas matérias através da leitura (N=10; 35.7%), em segundo lugar, através da realização de exercícios (N=4; 14.2%) e da monitorização/resposta a questões (N=4; 14.2%) e em terceiro lugar, estudam estas matérias através de consulta de livros (N=2; 7.1%), da escrita (N=2; 7.1%) e da mesma forma que estudam em geral (N=2; 7.1%).

Por último, verificamos que os alunos estudam estas matérias através da memorização (N=1; 3.3%), estudam primeiro as matérias mais difíceis (N=1; 3.5%) e da mesma forma (N=1; 3.5%) e estudam com explicadores (N=1; 3.5%).

Em geral estas estratégias são facilitadoras do processamento da informação, no que diz respeito ao estudo de matérias consideradas fáceis.

“(...) Estudo como estudo a que é difícil, estudo da mesma forma. Leio os resumos do meu pai e depois a minha avó faz-me perguntas sobre os resumos”(suj. 8)

“(...) Faço exercícios, perguntas (...) também leio e faço contas (...) com a minha explicadora” (suj. 12)

“(...) Estudo primeiro as mais difíceis e depois as mais fáceis (...) Leio-a mais uma ou duas vezes para tentar decorar mais (...) Às vezes passo também (para o livro) ou então faço exercícios. Para o caderno e depois faço os exercícios...” (suj. 9)

“(...) Eu estudo sempre pelo livro...” (suj. 12)

No que se refere às subcategorias relativas à leitura, os resultados com maior destaque mostram que os alunos estudam as matérias consideradas fáceis através da leitura em geral (N=5; 16.6%).

“(...) Vou ver (...) voltava a ler para saber como dantes sabia” (suj. 2)

“(...) [Abro o livro] vejo essa matéria [faço alguns exercícios]” (suj. 10)

“(...) Também leio (...)” (suj. 12)

Por sua vez, alguns alunos referem também ler menos quando estudam matérias consideradas fáceis (N=2; 6.6%).

“(...) As matérias que são fáceis para mim não leio tanto [faço mais exercícios] mas também leio, mas não é tanto” (suj. 5)

“(...) Só leio umas poucas vezes” (suj. 6)

Por último, e de forma residual, encontramos verbalizações que indicam que os alunos estudam as matérias consideradas fáceis através de uma melhor leitura (N=1; 3.3%), da leitura de resumos (N=1; 3.3%) e da leitura repetida (N=1; 3.3%).

“(...) Preparo aquilo (o livro) e leio melhor (...) normalmente só leio, só vejo aquilo, só aquela parte melhor, não é preciso grandes complicações” (suj. 7).

“(...) Leio os resumos do meu pai...” (suj. 8)

“(...) Leio-a mais uma ou duas vezes [para tentar decorar mais]” (suj. 9)

A leitura é uma estratégia bastante vantajosa para o aluno, permitindo-lhe o contacto com novas palavras, com novas expressões e com diferentes formas de escrita (Paiva, 2007). Segundo o autor, um bom leitor é, geralmente, um bom escritor pois está habituado a trabalhar com as palavras. Tal remete para a pertinência de sabermos até que ponto a leitura dos alunos é ou não proficiente e compreensiva visto que tal afetará a aprendizagem por si obtida no estudo.

5.3.3. Métodos e estratégias utilizadas no estudo de matérias difíceis

As categorias identificadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão “Como estudas uma matéria que é difícil para ti?” Foram identificadas nove categorias: procura de ajuda, procedimentos, leitura, apontamentos/resumos/escrita, exercícios/testes, memorização, questionamento/avaliação, estudo e não sabe. Relativamente aos métodos e estratégias utilizadas no estudo de matérias consideradas difíceis verificamos a existência de subcategorias relativas à leitura (leitura em geral; repetida; e, revisão) e ao estudo (estudo em geral; idêntico; e, aumento do estudo). Apresentamos, em seguida, uma tabela com todas as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 19: Métodos e estratégias utilizadas no estudo de matérias difíceis. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1.Procura de ajuda	1	3.4
2.Procedimentos	1	3.4
3.Leitura	(9)	(31.0)
3.1.Leitura em geral	5	17.2
3.2.Repetida	3	10.3
3.3.Revisão	1	3.4
4.Apontamentos/resumos/escrita	5	17.2
5.Exercícios/testes	3	10.3
6.Memorização	2	6.8
7.Questionamento/avaliação	1	3.4
8.Estudo	(6)	(20.6)
8.1.Estudo em geral	2	6.8
8.2.Idêntico	2	6.8
8.3.Aumento do estudo	2	6.8
9.Não sabe	1	3.4
Total	29	100%

Relativamente aos métodos e estratégias utilizadas no estudo de matérias consideradas difíceis, os resultados revelam, no geral, que em primeiro lugar, os alunos estudam estas matérias através da leitura (N=9; 31%), em segundo lugar, estudam estas matérias de diversas formas (N=6; 20.6%) e em terceiro lugar, estudam estas matérias através da realização de apontamentos/resumos/escrita (N=5; 10.3%).

Mais especificamente, em primeiro lugar, verificamos que os participantes expressam mais a ideia de que estudam as matérias consideradas difíceis através da leitura em geral (N=5; 17.2%) e da realização de apontamentos/resumos/escrita (N=5; 10.3%).

“(...) Escrevo, leio [e estudo também]” (suj. 4)
“(...) Essas é mais ler (...)” (suj. 5)
“(...) Às vezes vou ler a matéria...” (suj. 6)
“(...) Faço os resumos... [exercícios] (...)” (suj. 10)

Em segundo lugar, os alunos estudam as matérias consideradas difíceis através da leitura repetida (N=3; 10.3%) e da realização de exercícios/testes (N=3; 10.3%).

“(...) Leio muitas vezes [até por aquilo na minha cabeça]...” (suj. 2)
“(...) Vou lendo mais vezes a ver se percebo aquilo” (suj. 7)
“(...) [Faço os resumos]... exercícios... Leio a matéria várias vezes...” (suj. 10)
“(...) Antes do teste eu vou à internet lá da escola e vejo o teste depois vou fazendo o estudo” (suj. 6)

Em terceiro lugar, os alunos referem estudar uma matéria considerada difícil através da memorização (N=2; 6.8%) e do aumento do estudo (N=2; 6.8%); referem ainda estudar da mesma forma que estudam em geral (N=2; 6.8%) e de forma idêntica às matérias fáceis (N=2; 6.8%).

“(...) Tento decorar...” (suj. 6)
“(...) Estudo (...) [Antes do teste eu vou à internet lá da escola e vejo o teste] depois vou fazendo o estudo” (suj. 6)
“(...) Estudo da mesma forma (que as matérias fáceis), só que estudo mais dias” (suj. 8)

“(...) Estudo-a mais vezes. Então ai faço o dobro, estudo mais...” (suj. 9)

Por outro lado, verificamos que apenas residualmente é referida a procura de ajuda no estudo de matérias consideradas difíceis, o que se pode traduzir num impedimento para ultrapassar eventuais dificuldades (N=1; 3.4%). Observamos ainda que os alunos utilizam com menos frequência procedimentos específicos (N=1; 3.4%), a revisão (N=1; 3.4%) e o questionamento/avaliação (N=1; 3.4%) no estudo destas matérias.

“(...) Escrevo, leio e estudo também” (suj. 4)

“(...) Faço os resumos... exercícios (...)” (suj. 10)

“(...) Antes do teste eu vou à internet lá da escola e vejo o teste depois vou fazendo o estudo” (suj. 6)

“(...) Se não compreender bem aquilo posso pedir um bocado de ajuda ao meu pai ou à minha mãe (...) Normalmente não costumo fazer mais nada ou então fico ali a rever aquilo mais vezes (...)” (suj. 7)

“(...) Alguma coisa que seja um bocadinho mais difícil na matéria faço perguntas (...) às vezes faço de cabeça” (suj. 3)

Em resumo, relativamente aos métodos e estratégias de estudo constatamos que a leitura é a estratégia mais utilizada pelos alunos, quer no estudo em geral, quer no estudo de matérias consideradas fáceis e consideradas difíceis.

5.4. Tema IV Afetos e emoções

Este tema foi explorado a partir de quatro questões diferentes. Assim, as categorias identificadas neste tema reportam-se aos afetos e às emoções no estudo no contexto das seguintes questões “O que é que tu sentes quando estás a estudar uma disciplina que é fácil para ti?”, “O que é que tu sentes quando estás a estudar uma disciplina que é difícil para ti?”. Estas questões aprofundam-se com as seguintes questões “Porquê?”, “O que é que fazes quando sentes isso?”. Quisemos ainda explorar o que é que os alunos de 5º ano de escolaridade sentem quando estudam para uma disciplina que gostam e o que sentem quando estudam para uma disciplina que não gostam. Para tal colocaram-se as seguintes questões: “O que é que tu sentes quando estás a estudar para uma disciplina que gostas?” e “O que é que tu sentes quando estás a estudar para uma disciplina que não gostas?”

5.4.1. Emoções no estudo de disciplinas fáceis

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que tu sentes quando estás a estudar uma disciplina que é fácil para ti?” Foram identificadas dez diferentes categorias que se referem às emoções dos sujeitos durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis. Esta questão foi aprofundada com as questões “Porquê?” e “O que é que fazes quando sentes isso?”. Apresentamos, em seguida, uma tabela com as categorias encontradas.

Tabela nº 20: Emoções durante o estudo de disciplinas fáceis. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1. Emoções positivas	(14)	(82.3)
1.1. Alegria/felicidade	2	11.7
1.2. Inspiração	1	5.8
1.3. Bem-estar	2	11.7
1.4. "Normal" (não se sente triste nem contente)	1	5.8
1.5. Descanso/alívio	2	11.7
1.6. Confiança/segurança	3	17.6
1.7. Não necessita de muito estudo	2	11.7
1.8. Facilitador de aprendizagens mais difíceis	1	5.8
2. Emoções negativas	(3)	(17.6)
2.1. Ansiedade/nervosismo	2	11.7
2.2. Não controla o resultado	1	5.8
Total	17	100%

Apuramos que as verbalizações dos sujeitos, com maior destaque, traduzem a ideia de que sentem confiança/segurança (N=3; 17.6%) quando estudam disciplinas consideradas fáceis. Estas emoções, por serem consideradas positivas, são favoráveis ao processo de estudo.

"(...) Sinto que consigo ter boa nota no teste (...) sinto que vou conseguir, que consigo, é isso que eu sinto" (suj. 2)

"(...) Que vai correr bem" (suj. 3)

"(...) Sinto que em principio vou conseguir tirar boa nota" (suj. 8)

Em segundo lugar surgem emoções como a alegria/felicidade (N=2; 11.7%), o bem-estar (N=2; 11.7%), o descanso/alívio (N=2; 11.7%), a ansiedade/nervosismo (N=2; 11.7%) e o facto dos sujeitos sentirem que não necessitam de estudar muito as disciplinas consideradas fáceis (N=2; 11.7%).

"(...) Sinto-me feliz, sinto-me bem..." (suj. 2)

"(...) Sinto-me bem, é mais fácil, não preciso estudar muito, preciso estudar muito, mas não preciso estudar tanto" (suj. 9)

"(...) Sinto-me aliviado" (suj. 4)

"(...) Descansado" (suj. 6)

"(...) Nervosa" (suj. 1)

"(...) Sinto ansiedade" (suj. 5)

"(...) Sinto que é fácil, que não preciso de estudar muito (...) sinto que aquilo é fácil (...) Fico contente..." (suj. 7)

Com menor expressão os alunos referem que quando estudam disciplinas consideradas fáceis se sentem inspirados (N=1; 5.8%), não se sentem tristes nem contentes (N=1; 5.8%); sentem que o estudo das disciplinas fáceis é facilitador das aprendizagens mais difíceis (N=1; 5.8%) e referem não controlar o resultado (N=1; 5.8%).

"(...) Inspiração..." (suj. 2)

"(...) Normal. Não estou triste nem contente, é normal" (suj. 11)

"(...) Sinto que se estudar as fáceis, as difíceis depois tornam-se mais fáceis também" (suj. 10)

"(...) Sinto que vou ter negativa ou uma coisa assim (...). Que a professora me vai dar satisfaz ou negativa, não sei" (suj. 12)

Estes resultados sugerem que as emoções positivas (N=14; 82.3%) estão maioritariamente associados ao estudo de disciplinas consideradas fáceis. No entanto, também constatamos a presença de algumas emoções negativas (N=3;17.6%) durante o estudo destas disciplinas.

5.4.1.1. Motivos das emoções experienciados durante o estudo de disciplinas fáceis

Relativamente à questão “Porquê?” encontramos três categorias que traduzem os motivos das emoções experienciados pelos sujeitos quando estudam disciplinas consideradas fáceis, designadamente, emoções positivas, emoções negativas e não sabe. No que diz respeito às emoções positivas encontramos as seguintes subcategorias: facilidade em aprender, domínio progressivo, compreensão/domínio, gosto e expectativas de resultado positivo. Por outro lado, nas emoções negativas encontramos uma subcategoria referente às expectativas de resultado negativo. Apresentamos, em seguida, uma tabela com todas as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 21: Motivos das emoções experienciados durante o estudo de disciplinas fáceis. Categorias, subcategorias, frequência e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1. Emoções positivas	(16)	(84.2)
1.1. Facilidade em aprender	5	26.3
1.2. Domínio progressivo	1	5.2
1.3. Compreensão/domínio	3	15.7
1.4. Gosto	1	5.2
1.5. Expectativa de resultado positivo	6	31.5
2. Emoções negativas	(1)	(5.2)
2.1. Expectativa de resultado negativo	1	5.2
3. Não sabe	2	10.5
Total	19	100%

Relativamente aos motivos das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis, os resultados com maior destaque remetem para as expectativas de resultado positivo (N=6; 31.5%).

- “(…) Porque vou ter satisfação, eu vou ter satisfação [ou negativa, pode ser negativa alta]” (suj. 1)
“(…) Porque penso que vou tirar boa nota…” (suj. 4)
“(…) [Porque é fácil] e assim mais probabilidades de tirar melhor nota do que se for muito difícil” (suj. 8)

A facilidade em aprender como motivo das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis é também salientada (N=5; 27.7%).

- “(…) Porque é fácil [percebo]” (suj. 3)
“(…) Porque é fácil [e assim mais probabilidades de tirar melhor nota do que se for muito difícil]” (suj. 8)
“(…) Para mim é como se fosse um trabalho de casa, igual” (suj. 11)

Em terceiro lugar, surge a compreensão/domínio da matéria como motivo das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis (N=3; 15.7%).

“(...) Porque eu sei as perguntas” (suj. 4)

“(...)/[Porque assim já sei que não vou tirar má nota] Sei a matéria” (suj. 6)

Para além das expectativas de resultado negativo (N=1; 5.2%), também o domínio progressivo (N=1; 5.2%) e o gosto (N=1; 5.2%) se apresentam como os motivos das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis com menor destaque.

“(...) [Porque vou ter satisfaz, eu vou ter satisfaz] ou negativa, pode ser negativa alta” (suj. 1)

“(...) A começar pelas coisas fáceis que é para o difícil depois ser mais fácil” (suj. 10)

“(...) Porque as matérias que eu gosto... [para mim são fáceis]” (suj. 7)

Os resultados da análise indicam sobretudo as expectativas de resultado positivo, a facilidade em aprender e a compreensão/domínio da matéria associadas como os motivos das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis. Verificamos que os motivos se associam mais às emoções positivas (N=16; 84.2%) que às emoções negativas (N=1; 5.2%).

Em síntese, face ao estudo de matérias consideradas fáceis as emoções experienciadas pelos alunos são maioritariamente positivas.

5.4.1.2. Procedimentos face às emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas fáceis

Quanto à questão “O que é que fazes quando sentes isso?” foram encontradas nove diferentes categorias que remetem para os procedimentos dos sujeitos quando estudam disciplinas consideradas fáceis: estudo, leitura, escrita/cópia, exercícios, monitorização, expectativas de resultado positivo, usufruto do tempo, não faz nada e não sabe. Quanto ao estudo como procedimento face às emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis, encontramos duas subcategorias, o estudo em geral e o aumento de estudo. Apresentamos, em seguida, uma tabela com as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 22: Procedimentos face às emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas fáceis. Categorias, subcategorias, frequência e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1.Estudo	3	21.4
1.1.Em geral	2	14.2
1.2.Aumento do estudo	1	7.1
2.Leitura	1	7.1
3.Escrita/cópia	1	7.1
4.Exercícios	1	7.1
5.Monitorização	1	7.1
6.Expectativa de resultado positivo	2	14.2
7.Usufrii do tempo	1	7.1
8.Não faz nada	2	14.2
9.Não sabe	2	14.2
Total	14	100%

No que diz respeito aos procedimentos face às emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis, os resultados com maior destaque revelam que os alunos estudam (N=3; 21.4%). Mais detalhadamente, apuramos que os sujeitos estudam em geral (N=2; 14.2%) e revelam apenas expectativas de resultado positivo (N=2; 13.3%) face às emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis. Por outro lado, com a mesma expressão, os alunos referem não fazerem nada (N=2; 14.2%) e que não sabem (N=2; 14.2%).

“(...) Continuo a estudar” (suj. 8; suj. 10)
“(...) Nada” (suj. 11; suj. 12)
“(...) Às vezes digo assim para mim, vou conseguir, vou conseguir, vou conseguir muitas vezes (...) Às vezes também ponho um bode em cima da mesa para me dar sorte” (suj. 2)
“(...) Que eu espere ter boas notas” (suj. 7)

Os aspetos menos referidos indicam que os procedimentos dos participantes face às emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis dizem respeito ao aumento de estudo (N=1; 7.1%), à leitura (N=1; 7.1%), à escrita/cópia (N=1; 7.1%), à realização de exercícios (N=1; 7.1%), à monitorização (N=1; 7.1%) e ao usufruto do tempo para outras coisas (N=1; 7.1%).

“(...) Estudo mais” (suj. 1)
“(...) Leio, escrevo e copio” (suj. 4)
“(...) Faço exercícios, faço tudo isso e às vezes até por causas das coisas peço ao meu irmão para me fazer um teste. Para ver se está a correr bem os meus estudos (suj. 5)
“(...) Às vezes fico à conversa, às vezes não” (suj. 6)

Iremos, em seguida, relacionar, de forma geral, as emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas fáceis, com os motivos e os procedimentos face às emoções experienciadas.

Verificamos que os motivos dos sujeitos que revelam alegria/felicidade durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis se relacionam com as expectativas de resultado positivo, o gosto e a facilidade em aprender. Também os alunos que se sentem inspirados durante o estudo destas disciplinas revelam estas expectativas. Por

sua vez, o bem-estar sentido pelos alunos é justificado não só por estas expectativas, como também pela facilidade em aprender. Este último motivo é também revelado pelos sujeitos que dizem que não se sentem tristes nem contentes.

Os alunos referem que sentem descanso/alívio durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis, justificado pelas expectativas de resultado positivo e pela compreensão/domínio da matéria. Estes sujeitos revelam que usufruem do tempo para outras coisas que não a atividade de estudar.

Os motivos dos sentimentos de confiança/segurança durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis relacionam-se com as expectativas de resultado positivo, com a facilidade em aprender e com a compreensão/domínio das matérias. Face a estes sentimentos, os sujeitos dizem que continuam o estudam em geral.

Os alunos justificam com o gosto e a facilidade em aprender a ausência de necessidade de muito estudo face a disciplinas consideradas fáceis, revelando expectativas de resultado positivo. Por outro lado, os alunos estudam em geral quando consideram que estas disciplinas são facilitadoras de aprendizagens mais difíceis. Estes alunos estão motivados pelo domínio progressivo.

Por fim, os alunos referem que aumentam o estudo, que fazem exercícios e monitorizam o estudo quando sentem ansiedade/nervosismo durante o estudo das disciplinas consideradas fáceis. Os motivos destas emoções são direcionados para expectativas de resultado positivo e negativo.

De forma a clarificar, as emoções durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis, os motivos das emoções experienciadas e aos procedimentos dos sujeitos face às emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis, apresentamos uma tabela com exemplos das verbalizações dos sujeitos e com as categorias e subcategorias encontradas, dividida em três partes e que os associa (anexo 7).

5.4.2. Emoções no estudo de disciplinas consideradas difíceis

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que tu sentes quando estás a estudar uma disciplina que é difícil para ti?” Foram identificadas duas diferentes categorias: emoções positivas e emoções negativas. Relativamente às emoções positivas encontramos as seguintes subcategorias: entusiasmo, necessidade de estudar mais, motivação de realização expectativas de resultado positivo. Por outro lado, no que diz respeito às emoções negativas encontramos as seguintes subcategorias: expectativa de resultado negativo, medo e preocupação/nervosismo. Na tabela nº 23 podemos observar todas as

categorias e subcategorias encontradas. Esta questão foi aprofundada com as questões “Porquê?” e “O que é que fazes quando sentes isso?”.

Tabela nº 23: Emoções durante o estudo de disciplinas difíceis. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1. Emoções positivas	(8)	(44.4)
1.1. Entusiasmo	1	5.5
1.2. Necessidade de estudar mais	3	16.6
1.3. Motivação de realização	3	16.6
1.4. Expectativa de resultado positivo	1	5.5
2. Emoções negativas	(10)	(55.5)
2.1. Expectativa de resultado negativo	1	5.5
2.2. Medo	1	5.5
2.3. Preocupação/nervosismo	8	44.4
Total	18	100%

Em primeiro lugar, verificamos que os resultados com maior destaque expressam a ideia de que os alunos sentem preocupação/nervosismo (N=8; 44.4%) durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis.

“(...) [O que sinto mesmo é que (...) sinto que estou com medo] estou nervoso (...) nos testes tenho sempre muitos nervos, às vezes”(suj. 2)
“(...) Sinto-me mais nervosa”(suj. 9)
“(...) Nervoso”(suj. 11)
“(...) A mesma coisa. Fico mais nervoso”(suj. 12)

Em segundo lugar, os resultados mostram que os sujeitos sentem necessidade de estudar mais (N=3; 16.6%) e revelam motivação de realização (N=3; 16.6%).

“(...) Sinto que tenho de estudar mais e tento conseguir (...) boa nota no teste”(suj. 7)
“(...) Sinto que tenho que trabalhar mais para conseguir também tirar uma boa nota”(suj. 8)
“(...) Preciso de continuar a estudar. Também se estudar corretamente poderei ter uma nota melhor no teste”(suj. 10)

Residualmente, os alunos referem sentir entusiasmo (N=1; 5.5%) e medo (N=1; 5.5%) durante o estudo de uma disciplina considerada difícil.

“(...) O que sinto mesmo é que (...) sinto que estou com medo (...)”(suj. 2)
“(...) [Preocupação] e também algum entusiasmo...”(suj. 5)

Apuramos ainda que os alunos apresentam expectativas de resultado positivo (N=1; 5.5%) e negativo (N=1; 5.5%), com igual destaque, durante o estudo de uma disciplina considerada difícil.

“(...) Mas depois de tudo (...), quando sei e isso (...) sei que vou conseguir...”(suj. 2)
“(...) Sinto que não vou tirar boa nota no teste”(suj. 4)

As emoções podem ser favoráveis ou desfavoráveis à aprendizagem, conduzindo o sujeito à dedicação ou afastamento do estudo (Neves & Carvalho, 2009).

Os dados obtidos revelam que as emoções negativas (N=10; 55.5%) estão mais presentes durante o estudo de uma disciplina considerada difícil que as emoções positivas (N=8; 44.4%).

5.4.2.1. Motivos das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas difíceis

Relativamente à questão “Porquê?” foram encontradas três diferentes categorias que traduzem os motivos das emoções experienciadas durante o estudo de uma disciplina considerada difícil, mais especificamente, emoções positivas, emoções negativas e não sabe. No que diz respeito às emoções positivas encontramos as seguintes subcategorias: motivação de realização e expectativas de resultado positivo. Por outro lado, no que concerne às emoções negativas foram encontradas as seguintes subcategorias: expectativa de resultado negativo, dificuldade, preocupação, medo e medo das consequências. Na tabela nº 24 podemos observar todas as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 24: Motivos das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas difíceis. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1. Emoções positivas	(2)	(14.2)
1.1. Motivação de realização	1	7.1
1.2. Expectativa de resultado positivo	1	7.1
2. Emoções negativas	(11)	(78.5)
2.1. Expectativa de resultado negativo	5	35.7
2.2. Dificuldade	2	14.2
2.3. Não sabe	1	7.1
2.4. Medo	1	7.1
2.5. Medo das consequências	2	14.2
3. Não sabe	1	7.1
Total	14	100%

Contrariamente ao que apurámos relativamente aos motivos das emoções experienciadas durante o estudo das disciplinas consideradas fáceis, os motivos das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis, com maior destaque remetem para as expectativas de resultado negativo (N=5; 35.7%).

“(...) Por causa que não sei se o teste vai correr bem, se não” (suj. 11)

“(...) Fico com negativa [e depois a minha mãe ralha comigo (...)]” (suj. 12)

Em segundo lugar surgem a dificuldade do conteúdo (N=2; 14.2%) e o medo das consequências (N=2; 14.2%) como motivos das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas difíceis.

De forma residual, os alunos referem as consequências relativas aos castigos (N=1; 7.1%) e ao facto da mãe ralhar (N=1; 7.1%) quando estes têm resultados negativos.

“(...) Porque é mais difícil” (suj. 8)

“(...) Porque é mais difícil de a fazer. É mais difícil de chegar” (suj. 9)

“(...) Porque podem-me por de castigo ou outras coisas. Tirarem-me a bicicleta, esses castigos” (suj. 7)

“(...) [Fico com negativa] e depois a minha mãe ralha comigo. E eu ando na explicação também tenho que saber mais. Com a ajuda da explicadora tenho que saber mais” (suj. 12)

Igualmente com escasso destaque surge a motivação de realização (N=1; 7.1%), a preocupação (N=1; 7.1%), o medo (N=1; 7.1%) e as expectativas de resultado positivo (N=1; 7.1%) como os motivos das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis.

“(...) Porque eu gosto de aprender coisas novas. Gosto de ter desafios novos e quando aprendo matérias novas, de que eu gosto muito, não as largo” (suj. 5)

“(...) Escangalho-me, não pode ser, depois não saber antes do teste. Eu preocupo-me, se eu não conseguir aprender a matéria” (suj. 6)

“(...) Porque vejo que é muita, muitas perguntas, que é muito texto para escrever e tenho medo (...) porque não (...) me lembro das coisas” (suj. 2)

“(...) Que é para subir a nota” (suj. 10)

Apesar dos alunos indicarem, maioritariamente, motivos das emoções negativas experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis (N=11; 78.5%), também foram encontrados motivos de emoções positivas (N=2; 14.2%).

5.4.2.2. Procedimentos face às emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas difíceis

Quanto à questão “O que é que fazes quando sentes isso?” foram encontradas onze categorias que indicam os procedimentos dos participantes face ao que sentem quando estudam disciplinas consideradas difíceis: estudo, leitura/revisão, escrita, aplicação/aumento de exercícios, monitorização, estratégias de concentração, estratégias de relaxamento, diálogo interno, pausas, não faz nada e não sabe. Encontramos subcategorias relativamente ao estudo (em geral e aumento de estudo), às estratégias de concentração (no estudo e na sala de aula) e ao diálogo interno (positivo e negativo). Na tabela nº 25 podemos observar todas as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 25: Procedimentos face às emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas difíceis. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1.Estudo	(6)	(26.0)
1.1Em geral	5	21.7
1.2.Aumento do estudo	1	4.3
2.Leitura/revisão	2	8.6
3.Escrita	1	4.3
4.Aplicação/aumento de exercícios	3	13.0
5.Monitorização	1	4.3
6.Estratégias de concentração	(3)	(13.0)
6.1.No estudo	1	4.3
6.2.Na sala de aula	2	8.6
7.Estratégias de relaxamento	2	8.6
8.Diálogo interno	(2)	(8.6)
8.1.Positivo	1	4.3
8.2.Negativo	1	4.3
9.Intervalo no estudo	1	4.3
10.Não faz nada	1	4.3
11.Não sabe	1	4.3
Total	23	100%

No que diz respeito aos procedimentos face às emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis, verifica-se que em primeiro lugar estes remetem para o estudo (N=6; 26%). A análise mais detalhada mostra que os alunos referem mais continuar a estudar (N=5; 21.7%) do que aumentar o estudo (N=1; 4.3%).

“(...) Continuo a estudar” (suj. 8)

“(...) Estudo (...)” (suj.9)

“(...) [Às vezes paro de estudar] (...) Depois começo a estudar outra vez” (suj. 11)

“(...) Estudo mais do que quando é fácil, estudo também, só que quando é difícil estudo mais” (suj. 4)

Em segundo lugar, os alunos referem aplicar e aumentar exercícios (N=3; 13%) e usar estratégias de concentração (N=3; 13%). Quanto às estratégias de concentração os alunos referem mais a sua utilização na sala de aula (N=2; 8.6%) do que no estudo (N=1; 4.3%) propriamente dito.

“(...) Quando sinto isso é mais exercícios a carregar em cima de mim” (suj. 5)

“(...) Aplico-me na matéria, nas aulas, estando com atenção...” (suj. 10)

“(...) Faço isto (respira) (...) um respirar de ficar mais (...) concentrado (...) quando estou mais concentrado fico mais relaxado (...)” (suj. 2)

Em terceiro lugar, os alunos referem realizar leitura/revisão (N=2; 8.6%), estratégias de relaxamento (N=2; 8.6%) e diálogo interno positivo e negativo (N=2; 8.6%), como procedimentos adotados face às emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis. No que se refere ao diálogo interno verificamos que quer o positivo (N=1; 4.3%), quer o negativo (N=1; 4.3%) apresentam a mesma frequência.

“(...) Vou lendo com calma [e depois vou escrever, depois vou escrevendo, há medida que escrevo] vou lendo [a ver se está bem]” (suj. 2)

“(...) Vou rever a matéria outra vez (...) [ou estudo ou faço mais um ou dois exercícios] ou leio mais um bocadinho” (suj. 9)

“(...) Tento-me acalmar. Relaxando um bocadinho...” (suj. 3)

“(...) Que vou tirar outra vez boas notas” (suj. 7)

“(...) Digo, devo ter negativa, de certeza que sim. Penso e digo às vezes” (suj. 12)

Para além do aumento do estudo (N=1; 4.3%) e do diálogo interno positivo (N=1; 4.3%) e negativo (N=1; 4.3%) referidos precedentemente, também a escrita (N=1; 4.3%), a monitorização (N=1; 4.3%), o intervalo no estudo (N=1; 4.3%) e o facto dos sujeitos mencionarem que não fazem nada (N=1; 4.3%) são os procedimentos face às emoções/sentimentos experienciados durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis com menos destaque.

“(...) [Vou lendo com calma] e depois vou escrever, depois vou escrevendo, há medida que escrevo [vou lendo] a ver se está bem” (suj. 2)

“(...) Às vezes paro de estudar...” (suj. 11)

Iremos, em seguida, relacionar, de forma geral, as emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas difíceis, com os motivos e os procedimentos face às emoções experienciadas.

Os alunos que revelam entusiasmo durante o estudo de disciplinas difíceis estão motivados para a realização, revelando vontade de aprender. Face a este entusiasmo, os alunos referem que realizam mais exercícios.

A necessidade de estudar e a motivação para a realização são motivadas pelo medo das consequências, mais concretamente, do medo de castigos impostos pelos pais, pela dificuldade em estudar disciplinas difíceis, e por expectativas de resultado positivos. Face ao exposto, estes alunos estudam em geral, realizam mais exercícios, utilizam estratégias de concentração na sala de aula e referem que elaboram um diálogo interno positivo.

O medo sentido pelo aluno durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis é justificado pelo esquecimento. Este aluno refere que utiliza estratégia de concentração no estudo, principalmente, através da leitura e da escrita, monitorizando o seu estudo e, utiliza também estratégias de relaxamento.

Por outro lado, o aluno que revela expectativas de resultado negativo aumenta o estudo.

A preocupação/nervosismo revelada pelos alunos é motivada por vários fatores: o medo, as expectativas de resultado negativo, a motivação de realização, a preocupação de não conseguir aprender, a dificuldade da disciplina e o medo das consequências, mais especificamente, que a mãe lhe ralhe em situações de resultado negativo. Face a estas emoções e motivações durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis, os alunos expressam a ideia que estudam em geral, leem e

revêm a matéria, escrevem e monitorizam o seu estudo simultaneamente, aumentam a quantidade de exercícios, utilizam estratégias de concentração na sala de aula e no estudo e estratégias de relaxamento, compensando o estudo com intervalos.

De forma a visualizar as emoções durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis, os motivos das emoções experienciadas e os procedimentos dos sujeitos face às emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis, apresentamos em anexo uma tabela (anexo 8) com exemplos das verbalizações dos sujeitos e com as categorias e subcategorias encontradas, dividida em três partes e que os associa.

5.4.3. Emoções no estudo de disciplinas que gostam

A categoria identificada resultou das respostas dos participantes à questão “O que é que tu sentes quando estás a estudar uma disciplina que gostas?” Foram identificadas sete diferentes subcategorias que se referem às emoções dos sujeitos durante o estudo de disciplinas que gostam: alegria/felicidade, bem-estar, mais conforto, interesse/entusiasmo, gosto, facilidade e confiança/expectativa de resultado positivo. Apresentamos, em seguida, uma tabela com as categorias encontradas.

Tabela nº 26: Emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas que gostam. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1. Emoções positivas	(20)	(100)
1.1. Alegria/felicidade	4	20.0
1.2. Bem-estar	4	20.0
1.3. Mais conforto	2	10.0
1.4. Interesse/entusiasmo	2	10.0
1.5. Gosto	2	10.0
1.6. Facilidade	3	15.0
1.7. Confiança/expectativa de resultado positivo	3	15.0
Total	20	100%

Os resultados com maior destaque, expressam a ideia de que as emoções experienciadas face ao estudo de disciplinas que gostam são de alegria/felicidade (N=4; 20%) e bem-estar (N=4; 20%).

“(…) Alegre” (suj. 6)

“(…) Feliz” (suj. 11)

“(…) Sinto-me bem (...)” (suj. 1; suj. 2; suj. 4; suj. 7)

A alegria em aprender exerce, geralmente, efeitos benéficos sobre a aprendizagem e desempenhos dos alunos (Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2004). O bem-estar do aluno pode ser definido em termos de aprendizagem de sucesso, pois

conduz os alunos a sentirem-se intrinsecamente motivados e responsáveis pelas suas aprendizagens (Efklides, 2010).

Em segundo lugar situam-se as verbalizações que indicam a sensação de facilidade (N=3; 15%) e a confiança/expectativas de resultado positivo (N=3; 15%) como as emoções experienciadas face ao estudo de disciplinas que gostam.

“(...) [Sinto-me bem] porque penso que vou conseguir. [Fico mais tranquilo] porque é uma matéria que eu sei mais” (suj. 2)

“(...) Penso que é fácil...” (suj. 7)

“(...) É mais fácil” (suj. 10)

“(...) Sinto que sou capaz de fazer várias coisas. Tirar boas notas” (suj. 8)

“(...) Penso que vou ter boa nota à disciplina a que me dedico mais” (suj. 12)

Por último, é indicado o aumento de conforto (N=2; 10%), interesse/entusiasmo (N=2; 10%) e gosto (N=2; 10%) face ao estudo de disciplinas que os sujeitos gostam.

“(...) Sinto-me mais confortável” (suj. 9)

“(...) Se gostar que se tiver interesse na disciplina [é mais fácil]” (suj. 10)

“(...) Entusiasmado...” (suj. 12)

“(...) Sinto que gosto (...) [penso que é fácil] e gosto daquela disciplina...” (suj. 7)

A análise dos resultados indica que os alunos experienciam apenas emoções positivas face ao estudo de disciplinas que gostam (N=20; 100%). As emoções experienciadas pelos alunos durante o estudo de disciplinas que gostam são consideradas positivas de ativação (Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2004), o que significa que originam, geralmente, efeitos benéficos na aprendizagem e melhor desempenho, porque os alunos gostam da disciplina e acreditam que terão bons resultados (Archambault, Eccles & Vida, 2010). Tal remete para a importância em articular os conteúdos das matérias com os interesses dos alunos, conduzindo-os, por um lado, a uma motivação intrínseca e, por outro lado, a emoções positivas face ao estudo.

5.4.4. Emoções no estudo de disciplinas que não gostam

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que tu sentes quando estás a estudar uma disciplina que não gostas?” Foram identificadas quatro diferentes categorias que se referem às emoções dos sujeitos durante o estudo de disciplinas que não gostam, especificamente, emoções positivas, emoções negativas, dever/necessidade de estudar e não sabe. Relativamente às emoções positivas foram encontradas três subcategorias: felicidade, bem-estar e confiança. Por outro lado, no que se refere às emoções negativas encontramos as seguintes subcategorias: mal-estar, nervosismo, aborrecimento, raiva, indiferença e não gosta. Apresentamos, em seguida, uma tabela com as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 27: Emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas que não gostam. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1. Emoções positivas	(3)	(14.2)
1.1. Felicidade	1	4.7
1.2. Bem-estar	1	4.7
1.3. Confiança	1	4.7
2. Emoções negativas	(14)	(66.6)
2.1. Mal-estar	2	9.5
2.2. Nervosismo	1	4.7
2.3. Aborrecimento	4	19.0
2.4. Raiva	1	4.7
2.5. Expectativa de resultado negativo	2	9.5
2.6. Indiferença	1	4.7
2.7. Não gosta	3	14.2
3. Dever/necessidade de estudar	2	9.5
4. Não sabe	2	9.5
Total	21	100%

Relativamente às emoções experienciadas durante o estudo de uma disciplina que não gostam, verifica-se, com maior destaque, que os alunos se sentem aborrecidos (N=4; 19%). Esta emoção é considerada negativa de desativação, podendo ser prejudicial à motivação do aluno, afetando negativamente o seu desempenho (Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2004).

“(...) Um bocado chato (...) um bocadinho aborrecido” (suj. 6)
“(...) Aborrecido” (suj. 11)

Em segundo lugar, os alunos revelam ausência de gosto em estudar disciplinas que não gostam (N=3; 14.2%).

“(...) Preferia a outra disciplina do outro teste” (suj. 7)
“(...) Sinto que não gosto (...)” (suj. 8)

Em terceiro lugar, é referido o mal-estar (N=2; 9.5%), o dever/necessidade de estudar (N=2; 9.5%), as expectativas de resultado negativo (N=2; 9.5%) e o não saber o que sentem quando estudam disciplinas que não gostam (N=2; 9.5%).

“(...) Não me sinto nada bem” (suj. 4)
“(...) Continuo a estudar, mesmo que não queira, porque se não, sei que vou tirar má nota. Sinto que tenho de estudar para aquela disciplina como estudo para as que gosto. Não começo a (...) desfolhar o livro a fingir que estudo” (suj. 10)
“(...) [Fico nervoso] por não conseguir” (suj. 2)
“(...) Não sei, não sei muito bem...” (suj. 5)

Verificamos que a felicidade (N=1; 4.7%), o bem-estar (N=1; 4.7%), a confiança (N=1; 4.7%), o nervosismo (N=1; 4.7%), a raiva (N=1; 4.7%) e a indiferença (N=1; 4.7%) aparecem como as emoções menos referidas como experienciadas durante o estudo de uma disciplina que não gostam.

“(...) É felicidade [assim misturada com um bocadinho de pena por não estar a estudar uma coisa que eu goste tanto]” (suj. 5)
“(...) Bem” (suj. 1)
“(...) Sinto que consigo superar as minhas dificuldades naquela matéria” (suj. 8)

“(...) Fico nervoso [por não conseguir]” (suj. 2)
“(...) Fico com raiva” (suj. 3)
“(...) Digo que não quero saber da disciplina” (suj. 12)

De forma geral, os resultados mostram que os alunos experienciam emoções positivas e negativas no estudo de disciplinas que não gostam. Porém, as emoções negativas (N=14; 66.6%) são mais experienciadas pelos alunos que as positivas (N=3; 14.2%).

Resumindo, neste tema (afetos e emoções) apuramos que os sujeitos vivenciam mais emoções positivas (N=14; 82.3%) que emoções negativas durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis, sentindo principalmente confiança/segurança. Por outro lado, constatamos que os alunos experienciam mais emoções negativas (N=10; 55.5%) que positivas durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis, sentindo sobretudo preocupação/nervosismo durante o estudo destas disciplinas. As emoções e sentimentos manifestados pelos alunos face a uma disciplina determinam o envolvimento do aluno. Cabe à escola desenvolver competências emocionais nos alunos, no sentido de estes se tornarem cada vez mais capazes de reconhecer, gerir e ajustar as suas emoções e sentimentos.

Os motivos das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis prendem-se essencialmente com as expectativas de resultado positivo e, por sua vez, com a facilidade em aprender, contrariamente ao que apuramos na análise dos motivos das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis, na qual constatamos que as expectativas de resultado negativo e, por seu turno, a dificuldade são os motivos com maior destaque.

No que diz respeito aos procedimentos face às emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas fáceis a análise mostra, com maior destaque, que os sujeitos estudam e revelam apenas expectativas de resultado positivo. Também os resultados dos procedimentos face às emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis remetem, principalmente, para o estudo.

Apuramos ainda que os sujeitos sentem apenas emoções positivas durante o estudo de disciplina que gostam, verificando-se que a alegria/felicidade e o bem-estar são as emoções mais experienciadas pelos alunos. Por outro lado, verificamos que os sujeitos sentem mais emoções negativas (N=14; 66.6%) que positivas quando estudam disciplinas que não gostam, sentindo, principalmente, aborrecimento.

5.5. Tema V Emoções experienciadas no estudo

Este tema foi explorado a partir de três questões diferentes. Assim, as categorias identificadas neste tema reportam-se às emoções experienciadas pelos sujeitos no estudo (antes de começarem a estudar, enquanto estudam e depois de estudar) no contexto das seguintes questões “O que é que sentes antes de começares a estudar?”, “O que é que tu sentes enquanto estás a estudar?” e “O que é que tu sentes depois de estudares?”

5.5.1. Emoções experienciadas antes de começar a estudar

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que tu sentes antes de começares a estudar?” Foram identificadas quatro diferentes categorias: emoções positivas, emoções negativas, dever/necessidade de estudar e não sabe. No que se refere às emoções positivas encontramos quatro subcategorias: felicidade, bem-estar, confiança, força e expectativas de resultado positivo. Por outro lado, no que concerne às emoções negativas foram encontradas oito subcategorias: expectativa de resultado negativo, mal-estar, tristeza, ansiedade, aborrecimento, dificuldade e ausência de vontade, cansaço e não gosta. Na tabela nº 28 podemos observar todas as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 28: Emoções experienciadas antes de começar a estudar. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1. Emoções positivas	(9)	(37.5)
1.1. Felicidade	2	8.3
1.2. Bem-estar	3	12.5
1.3. Confiança	1	4.1
1.4. Força	1	4.1
1.5. Expectativa de resultado positivo	2	8.3
2. Emoções negativas	(11)	(45.8)
2.1. Expectativa de resultado negativo	1	4.1
2.2. Mal-estar	2	8.3
2.3. Tristeza	1	4.1
2.4. Ansiedade	1	4.1
2.5. Aborrecimento	1	4.1
2.6. Dificuldade e ausência de vontade	3	12.5
2.7. Cansaço	1	4.1
2.8. Não gosta	1	4.1
3. Dever/necessidade de estudar	3	12.5
4. Não sabe	1	4.1
Total	24	100%

No que diz respeito às emoções experienciadas antes do início estudo, verificamos que os resultados que mais se salientam remetem para o bem-estar (N=3; 12.5%), para a dificuldade/ausência de vontade (N=3; 12.5%) e para o dever/necessidade de

estudar (N=3; 12.5%). Estes resultados sugerem que os alunos antes do início do estudo sentem tanto emoções positivas como negativas.

“(...) Bem” (suj. 1)
“(...) Quando me apetece eu me sinto bem [quando não me apetece não me sinto bem]” porque quando a matéria é difícil não tenho muita vontade de estudar (...) (suj. 4)
“Digo que a matéria vai ser difícil (...) sinto que a matéria é difícil (...) depende da matéria, das páginas para ler e para estudar” (suj. 12)
“(...) [Também não me sinto muito bem, porque não é uma coisa que adoro fazer, não é uma coisa que eu goste muito de fazer] mas tem que se fazer para tirar boas notas” (suj. 8)
“(...) Sinto que tenho que estudar, se não, não vou saber nada, fazer nada” (suj. 4)
“(...) [Sinto que me apetece ir fazer outras coisas] mas tem de ser” (suj. 7)

Em segundo lugar são mencionados a felicidade (N=2; 8.3%), o mal-estar (N=2; 8.3%) e expectativas de resultado positivo (N=2; 8.3%) como emoções experienciadas pelos alunos antes do início do estudo.

“(...) Contente” (suj. 3)
“(...) Às vezes feliz, mas nem sempre. Às vezes feliz” (suj. 11)
“(...) Quando não me apetece eu não me sinto bem...” (suj. 4)
“(...) Também não me sinto muito bem (...) [porque não é uma coisa que adoro fazer, não é uma coisa que goste muito de fazer] mas tem que se fazer para tirar boas notas” (suj. 8)
“(...) Dedico-me menos porque já sei que vou tirar boa nota...” (suj. 12)

Residualmente, as emoções experienciadas pelos participantes antes do início do estudo são: a confiança (N=1; 4.1%), a força (N=1; 4.1%), a tristeza (N=1; 4.1%), a ansiedade (N=1; 4.1%), o aborrecimento (N=1; 4.1%), o cansaço (N=1; 4.1%), o facto de não gostarem (N=1; 4.1%) de estudar e expectativas de resultado negativo (N=1; 4.1%).

“(...) Sinto-me confiante” (suj. 9)
“(...) Sinto-me forte...” (suj. 2)
“(...) Antes de (...) começar a estudar fico sempre assim um bocadinho triste porque tenho que ir estudar...” (suj. 5)
“(...) Ansioso...” (suj. 11)
“(...) Quando não me apetece, um bocado aborrecida” (suj. 10)
“(...) Cansado” (suj. 6)
“(...) [Sinto que tenho que estudar] se não, não vou saber nada, fazer nada” (suj. 4)

Verificamos que estes alunos mostram expectativas de resultado positivo (N=2; 8.3%) com maior frequência que expectativas de resultado negativo (N=1; 4.1%) antes do início do estudo.

No geral, a análise dos resultados revela, como acabamos de ver, que os alunos sentem emoções positivas e negativas antes de começarem a estudar. Porém, apuramos que os resultados revelam que os sujeitos sentem mais emoções negativas (N=11; 45.8%) que emoções positivas (N=9; 37.5%). O facto de alguns alunos mencionarem que as matérias difíceis conduzem à ausência de vontade de estudar despertou, em especial, a nossa atenção, sugerindo a necessidade de promover mais e melhor as estratégias de autorregulação do afeto na aprendizagem nos alunos, de modo a que aprendam efetivamente a aprender.

5.5.2. Emoções experienciadas enquanto estuda

As categorias identificadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão “O que é que sentes enquanto estás a estudar?” Foram identificadas duas diferentes categorias, que se referem às emoções positivas e negativas experienciadas pelos participantes enquanto estão a estudar. Relativamente às emoções positivas foram encontradas quatro subcategorias: bem-estar, confiança, gosto e expectativas de resultado positivo. Por outro lado, no que se refere às emoções negativas encontramos cinco subcategorias: expectativas de resultado negativo, tristeza, ansiedade/nervosismo, aborrecimento e não sente nada. Na tabela nº 29 podemos observar todas as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 29: Emoções experienciadas enquanto estuda. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1. Emoções positivas	(7)	(46.6)
1.1. Bem-estar	2	13.3
1.2. Confiança	1	6.6
1.3. Gosto	1	6.6
1.4. Expectativa de resultado positivo	3	20.0
2. Emoções negativas	(8)	(53.3)
2.1. Expectativa de resultado negativo	2	13.3
2.2. Tristeza	1	6.6
2.3. Ansiedade/nervosismo	2	13.3
2.4. Aborrecimento	1	6.6
2.5. Não sente nada	2	13.3
Total	15	100%

Quanto às emoções experienciadas enquanto estudam, os resultados com mais destaque mostram que os alunos revelam mais expectativas de resultado positivo (N=3; 20%) que expectativas de resultado negativo (N=2; 13.3%).

“(…) Sinto que vou ter positiva... ou então que vou tentar ter positiva”(suj. 9)
“(…) Se for a ciências, penso que vou tirar boa nota. Satisfaz, não satisfaz. É o que calhar. A professora é que sabe se eu me dediquei ou não”(suj. 12)
“(…) Caso contrário, poderei não ter uma boa nota”(suj. 10)

Em segundo lugar, identifica-se o bem-estar (N=2; 13.3%) e a ansiedade/nervosismo (N=2; 13.3%) como as emoções experienciadas pelos participantes enquanto estudam. O impacto das emoções negativas (e.g., insatisfação ou ansiedade) podem originar efeitos ambivalentes (Neves & Carvalho, 2006).

Segundo Polaino (1993, cit. por Neves & Carvalho, 2006) uma ansiedade moderada em relação à Matemática tanto pode diminuir o rendimento como facilitá-lo. Por outro lado, elevados níveis de ansiedade inibem, consideravelmente, o rendimento, uma vez que dificultam os processos motivacionais e cognitivos, necessários para a resolução de problemas (Neves & Carvalho, 2006).

Verifica-se ainda que os sujeitos referem não sentir nada (N=2; 13.3%) enquanto estudam.

“(...) Sinto-me bem (...)”(suj. 2)
“(...) Nervosa, porque não sei qual a nota (...) que vou ter” (suj. 1)
“(...) Enquanto estou a estudar sinto um bocadinho de ansiedade para ver se o estudo pára para (...) eu descansar um bocadinho, mas também não sinto muita [porque gosto de estudar]” (suj. 5)
“(...) Não sinto nada” (suj. 3)

Residualmente, com menos expressão, as verbalizações dos participantes indicam que sentem confiança (N=1; 6.6%), tristeza (N=1; 6.6%), aborrecimento (N=1; 6.6%) e gosto (N=1; 6.6%) enquanto estudam.

“(...) Sinto que sou capaz de fazer várias coisas” (suj. 8)
“(...) Um bocado triste... para querer ir brincar [mas penso que tenho que estudar...]” (suj. 6)
“(...) Se for matéria fácil fico assim mais... não fico tao aborrecido, se for matéria difícil fico aborrecido” (suj. 7)
“(...) [Enquanto estou a estudar sinto um bocadinho de ansiedade para ver se o estudo pára para (...) eu descansar um bocadinho, mas também não sinto muita] porque gosto de estudar” (suj. 5)

Tal como verificamos anteriormente no que diz respeito às emoções experienciadas antes do início do estudo, também aqui a análise dos resultados remete mais para emoções negativas (N=8; 53.3%) do que para emoções positivas (N=7; 46.6%) experienciadas pelos alunos enquanto estudam. Chaleta e colaboradores (2007), verificaram que os estudantes do 4º ano do ensino superior manifestaram mais sentimentos/emoções positivos enquanto estudam que os estudantes do 1º ano.

5.5.3. Emoções experienciadas depois de estudar

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que sentes depois de estudar?” Foram identificadas três diferentes categorias. Estas categorias referem-se às emoções experienciadas pelos participantes depois de estudar, mais especificamente, emoções positivas, emoções negativas e diversidade de emoções. No que concerne às emoções positivas foram encontradas seis subcategorias: relação entre o domínio e a emoção; alegria/felicidade; confiança/segurança; realização, alívio/liberdade e expectativa de resultado positivo. Por outro lado, no que diz respeito às emoções negativas foram encontradas duas subcategorias: expectativas de resultado negativo e demasiado tempo de estudo. Na tabela nº 30 podemos observar todas as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 30: Emoções experienciadas depois de estudar. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1. Emoções positivas	(14)	(77.7)
1.1. Relação entre o domínio e a emoção	1	5.5
1.2. Alegria/felicidade	3	16.6
1.3. Confiança/segurança	2	11.1
1.4. Realização	2	11.1
1.5. Alívio/liberdade	5	27.7
1.6. Expectativa de resultado positivo	1	5.5
2. Emoções negativas	(3)	(16.6)
2.1. Expectativa de resultado negativo	2	11.1
2.2. Demasiado tempo de estudo	1	5.5
3. Diversidade de emoções (sem especificação)	1	5.5
Total	18	100%

Os resultados com maior evidência revelam que os sujeitos sentem alívio/liberdade (N=5; 27.7%) depois de estudar.

“(...) Mais aliviada porque já sei mais ou menos as coisas ” (suj. 1)

“(...) Sinto que já estou livre, que já posso ir fazer o que quiser”(suj. 7)

“(...) Sinto também um grande alívio por ter conseguido fazer várias coisas” (suj. 8)

Este alívio/liberdade sentido pelos alunos surge como diminuição das suas responsabilidades.

Autores do Modelo Cognitivo-Motivacional do efeito das emoções académicas consideram que o alívio, o relaxamento depois do sucesso e o contentamento podem desativar motivações imediatas para continuar o trabalho académico, considerando estas emoções positivas de desativação.

Em segundo lugar, os resultados destacam a alegria/felicidade (N=3; 16.6%) como as emoções experienciadas pelos alunos depois de estudar.

“(...) Fico alegre...” (suj. 2)

“(...) Sinto-me feliz...” (suj. 5)

“(...) Feliz por ter acabado” (suj. 6)

Em terceiro lugar, surgem verbalizações que indicam que os alunos se sentem confiantes/seguros (N=2; 11.1%), realizados (N=2; 11.1%) e expectativas de resultado negativo (N=2; 11.1%) depois de estudar. As primeiras são positivas e favoráveis ao estudo, enquanto as expectativas negativas o dificultam.

“(...) Estou confiante que vou conseguir...” (suj. 2)

“(...) Sinto que cumpro a minha obrigação e que assim estou mais segura para o teste (...) porque estudei” (suj. 10)

“(...) Que consegui o meu objetivo” (suj. 3)

“(...) Vou ter negativa ou uma nota baixa” (suj. 12)

Residualmente encontramos a relação entre o domínio e emoção (N=1; 5.5%), expectativas de resultado positivo (N=1; 5.5%), a sensação de que estiveram

demasiado tempo a estudar (N=1; 5.5%) e que sentiram muitas coisas depois de estudar (N=1; 5.5%).

“(...) Se eu souber a matéria, eu me sinto bem, se eu não souber me sinto mal [porque se não, depois sei que vou tirar má nota...]” (suj. 4)

“(...) Que vou tentar ter positiva” (suj. 9)

“(...) Demorei muito tempo a estudar e depois penso, eu demorei muito a estudar [e depois vou ter negativa ou uma nota baixa]” (suj. 12)

“(...) Sinto muitas coisas...” (suj. 5)

Em síntese, relativamente a este tema (emoções experienciadas no estudo), verificamos que antes do início do estudo os sujeitos sentem mais emoções negativas que emoções positivas. A análise revela que também durante o estudo os alunos sentem mais emoções negativas (N=3; 16.6%) que emoções positivas (N=14; 77.7%). Curiosa e contrariamente às emoções experienciadas pelos sujeitos antes do início do estudo e enquanto estudam, as suas expectativas de resultado são mais positivas que negativas.

Verificamos que depois de estudar os sujeitos sentem mais emoções positivas que emoções negativas, sentindo, especialmente, alívio/liberdade, verificando-se a mesma oposição quanto as expectativas de resultado. Os resultados indicam que os alunos têm mais expectativas de resultado negativo que positivo depois de estudar.

Os estudos sobre as emoções no desempenho académico têm mostrado, por um lado, que as emoções influenciam o processamento cognitivo, qualidade de pensamento, motivação, estratégias de aprendizagem, autorregulação, metacognição e realização (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Efklides & Volet, 2005; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Pekrun, 2010, cit. por Stephanou, 2011). Por exemplo, emoções positivas, tais como: curiosidade, esperança, prazer e orgulho aumentam a motivação, facilitam a aprendizagem e aumentam o desempenho (Meyer & Turner, 2002; Pekrun et al., 2002; Clore & Huntsinger, 2009, cit. por Stephanou, 2011), enquanto que as emoções negativas, tais como: ansiedade, desespero, aborrecimento e insegurança e pensamentos relacionados com sentimentos de incompetência, diminuição da motivação, estão relacionados com o baixo desempenho (Pekrun, 2005; Pekrun & Schutz, 2007; Pekrun, Goetz, Daniel et al., 2010; Zeidner, 2007, cit. por Stephanou, 2011).

5.6. Tema VI Afeto e Emoções face a resultados escolares

Este tema foi explorado a partir de sete diferentes questões. Assim, as categorias identificadas neste tema reportam-se aos afetos e emoções experienciadas face a resultados escolares, no contexto das seguintes questões “O que sentes quando tens boas notas?” e “O que sentes quando tens más notas?”. Quisemos ainda saber quais

os procedimentos dos sujeitos perante bons e maus resultados escolares. Para tal, no seguimento das questões anteriores colocamos as seguintes perguntas: “O que é que fazes quando tens boas notas?” e “O que é que fazes quando tens más notas?”. Ainda neste tema e na tentativa de identificar as ações dos pais e dos professores face a boas notas dos seus filhos e alunos, realizamos as seguintes questões: “O que é que os teus pais fazem ou te dizem quando tens uma boa nota?” e “O que é que os teus professores fazem ou te dizem quando tens uma boa nota?” Estas últimas duas questões foram aprofundadas com a pergunta “O que pensas disso?”.

5.6.1. Afeto e emoções face a boas notas

As categorias identificadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão “O que sentes quando tens boas notas?” Foi identificada uma categoria. Esta categoria refere-se às emoções positivas dos participantes face a boas notas. Foram encontradas cinco subcategorias: alegria/felicidade, bem-estar, alívio, recompensa de esforço e apreciação dos familiares, como podemos observar na tabela nº 31.

Tabela nº 31: Afeto e emoções face a boas notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1. Emoções positivas	(16)	(100)
1.1. Alegria/felicidade	9	56.2
1.2. Bem-estar	2	12.5
1.3. Alívio	1	6.2
1.4. Recompensa de esforço	2	12.5
1.5. Apreciação dos familiares	2	12.5
Total	16	100%

Verificamos que, com maior destaque, os alunos referem sentir alegria/felicidade (N=9; 56.2%) quando têm boas notas, o que pode ser sinónimo de mais confiança e determinação conducentes a uma aprendizagem de qualidade mais elevada associada a emoções/sentimentos mais positivos no estudo.

“(...) Muita, muita, muita alegria...” (suj. 5)
“(...) Sinto-me contente (...) sinto-me muito contente, só isso”(suj. 7)
“(...) Sinto-me contente e também me sinto feliz porque também acho que a minha avó e a minha mãe também se sentem feliz... porque eles também se aplicaram muito para eu tirar boas notas” (suj. 8)
“(...) Sinto-me muito feliz” (suj. 10)

Em segundo lugar emerge o bem-estar (N=2; 12.5%), a recompensa de esforço (N=2; 12.5%) e os efeitos nos familiares (N=2; 12.5%) face a boas notas. Quanto aos efeitos nos familiares, constatamos igual frequência nas duas subcategorias encontradas: felicidade (N=1; 6.2%) e gosto (N=1; 6.2%).

“(...) Sinto-me bem” (suj. 1; suj. 2)
“(...) Sinto que (...) estou a mais um passo de passar de ano” (suj. 2)

“(...) Sinto que trabalhei muito e que estudei e que tirei apontamentos e tive atento na aula...” (suj. 12)

“(...) Um alívio muito, muito grande porque já sei que os meus pais vão gostar muito quando assinarem as notas e quando assinarem os testes e quando vêm, que os meus pais também gostam muito que eu seja boa aluna” (suj. 5)

“[(...) Sinto-me contente e também me sinto feliz] porque também acho que a minha avó e a minha mãe também se sentem feliz... porque eles também se aplicaram muito para eu tirar boas notas” (suj. 8)

Residualmente os alunos referem que sentem alívio (N=1; 6.2%) quando têm boas notas. Este alívio remete, não só para a recompensa do próprio aluno, como também para os pais.

De forma geral, constatamos que os alunos sentem apenas emoções positivas (N=16; 100%) quando têm boas notas.

5.6.2. Procedimentos face a boas notas

As categorias identificadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão “O que é que fazes quando tens boas notas?” Foram identificadas duas diferentes categorias que se referem aos procedimentos e às emoções dos sujeitos face a boas notas. Verificamos em ambas a existência de subcategorias, como podemos observar na tabela nº 32.

Tabela nº 32: Procedimentos face a boas notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1.Procedimentos	(11)	(64.7)
1.1.Informação aos familiares	6	35.2
1.2.Continuação do estudo	3	17.6
1.3.Não faz nada	2	11.7
2.Emoções	(6)	(35.2)
2.1.Alegria	5	29.4
2.2.Ansiedade	1	5.8
Total	17	100%

Apuramos que o principal procedimento dos alunos face a boas notas é a comunicação do resultado aos familiares (N=6; 35.2%), sugerindo que a tradução do conhecimento adquirido através do estudo numa nota representa um grande significado para o aluno.

“(...) A primeira coisa quando chego a casa é mostrar à minha mãe, digo que tive boa nota a essa disciplina, depois ela assina [e depois olha fico contente o resto do dia]” (suj. 2)

“(...) Digo primeiro à pessoa que me vem buscar à escola (a minha avó) e depois, de seguida, quando o meu pai e a minha mãe vão almoçar ligo-lhes para lhe dizer” (suj. 8)

“(...) Vou logo telefonar à minha mãe para lhe dizer” (suj. 9)

Em segundo lugar surgem as emoções de alegria (N=5; 29.4%) que os alunos sentem quando têm boas notas.

“(...) [A primeira coisa quando chego a casa é mostrar à minha mãe, digo que tive boa nota a essa disciplina, depois ela assina] e depois olha fico contente o resto do dia” (suj. 2)

“(…) [Quando tenho boas notas não desisto] fico ainda mais alegre, mais ansiosa do próximo teste” (suj. 5)
 “(…) Então fico contente” (suj. 7)

Os resultados evidenciam a continuação do estudo (N=3; 17.6%) quando os alunos têm boas notas, sugerindo que os benefícios futuros são a sua motivação.

“(…) Continuo a estudar para manter essa nota” (suj. 10)
 “(…) Continuo a estudar” (suj. 11)

A ansiedade quando têm boas notas é referida de forma residual (N=1; 5.8%).

5.6.3. Afeto e emoções face a más notas

As categorias identificadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão “O que sentes quando tens más notas?” Foram identificadas nove diferentes categorias que se referem aos afetos e emoções dos alunos face a más notas, especificamente: mal-estar, tristeza, zanga, necessidade de ter estudado, necessidade de ter estado com mais atenção nas aulas, preocupação com a reação do pai, expectativas de resultado positivo, não sente nada e desconhecimento, como podemos observar na tabela nº 33. Verificamos a existência de subcategorias no que diz respeito à necessidade de ter estudado, designadamente, necessidade de ter estudado mais e necessidade de ter estudado de forma mais correta.

Tabela nº 33: Afeto e emoções face a más notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens.

Categorias e subcategorias	Nº	%
1. Emoções positivas	(1)	(5.0)
1.1. Expectativa de resultado positivo	1	5.0
2. Emoções negativas	(13)	(65.0)
2.1. Mal-estar	1	5.0
2.2. Tristeza	9	45.0
2.3. Zanga	1	5.0
2.4. Preocupação com a reação do pai	1	5.0
2.5. Não sente nada	1	5.0
3. Auto avaliativas	(5)	(25.0)
3.1. Necessidade de ter estudado	4	20.0
3.2. Necessidade de ter estado com mais atenção nas aulas	1	5.0
4. Não sabe	1	5.0
Total	20	100%

Em primeiro lugar, os resultados com maior destaque expressam a ideia de que os sujeitos sentem tristeza quando têm más notas (N=9; 45%).

“(…) Fico triste” (suj. 3; suj. 7)
 “(…) Triste” (suj. 6; suj. 9; suj. 11)

Em segundo lugar, os resultados revelam que, quando têm más notas, os sujeitos sentem necessidade de ter estudado (N=4; 20%). Mais especificamente, os resultados

indicam a necessidade de ter estudado mais (N=3; 15%) e a necessidade de ter estudado de forma mais correta (N=1; 5%), revelando algum arrependimento dos sujeitos por não terem estudado adequadamente.

“(...) Sinto que não (...) estudei o suficiente para o teste” (suj. 2)
“(...) Sinto que podia ter estudado mais, de forma mais correta...” (suj. 10)
“(...) Digo que trabalhei pouco e que não (...) estudei para essa disciplina. Estudei, mas não me dediquei ao máximo...” (suj. 12)

Para além da necessidade de ter estudado de forma mais correta (N=1; 5%), como referimos anteriormente, os alunos também referem residualmente o mal-estar (N=1; 5%), a zanga (N=1; 5%), a necessidade de ter estado com mais atenção nas aulas (N=1; 5%), a preocupação com a reação do pai (N=1; 5%) e as expectativas de resultado positivo (N=1; 5%) quando têm más notas. Ainda com o mesmo escasso destaque, os alunos referem que não sentem nada (N=1; 5%) e que não sabem (N=1; 5%) porque ainda não tiveram más notas.

“(...) Sinto-me mal porque não queria tirar aquela nota” (suj. 1)
“(...) Assim um bocado zangado (...) com as notas...” (suj. 7)
“(...) Ter estado com mais atenção nas aulas também. Que o meu pai não ia aguentar que eu tivesse uma má nota” (suj. 10)
“(...) Que vou tentar positiva, que vou tentar ter positiva para o outro teste” (suj. 9)
“(...) Nada” (suj. 12)
“(...) Graças a Deus ainda não tive essa experiência” (suj. 5)

De forma geral, constatamos que as más notas dos alunos originam, sobretudo, emoções negativas (N=13; 65%), manifestadas nas reações emocionais, como o arrependimento. Porém, ainda que de forma residual, também encontramos emoções positivas face a más notas (N=1; 5%), o que pode significar que estes resultados, apesar de negativos, podem despertar a motivação do aluno. Os alunos que conseguem autorregular as suas emoções sofrem menos com as emoções negativas associadas à avaliação e alguns alunos conseguem mesmo gerar emoções positivas que facilitam o desempenho (Pekrun et al., 2005, cit. por McCann MacCann, Fogarty, Zeidner & Roberts, 2011).

5.6.4. Procedimentos face a más notas

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que fazes quando tens más notas?” Foram identificadas seis diferentes categorias. Estas categorias referem-se aos procedimentos dos sujeitos face a más notas: informação, atitudes na sala de aula, aumento do estudo, expectativas de resultado, dependência da ação do adulto e não faz nada face a más notas. Verificamos a existência de subcategorias no que diz respeito à informação (guarda/esconde o teste, adia informação e informa prontamente), à atitude na sala de aula (aumento da atenção, melhora o comportamento), ao aumento do estudo (em

geral, exercícios, apontamentos, trabalhos de casa e trabalhos escolares) e às expectativas de resultado (positiva, negativa e de incontrolabilidade). Na tabela nº 34, apresentada em seguida, podemos observar todas as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 34. Procedimentos face a más notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1.Informação	(4)	(14.8)
1.1 Guarda/esconde	1	3.7
1.2 Adia informação	1	3.7
1.3 Informa prontamente	2	7.4
2. Atitude na sala de aula	(2)	(7.4)
2.1.Aumento de atenção	1	3.7
2.2.Melhora	1	3.7
3.Aumenta o estudo	(12)	(44.4)
3.1.Em geral	8	29.6
3.2.Exercícios	1	3.7
3.3.Apontamentos	1	3.7
3.4.Trabalhos de casa	1	3.7
3.5.Trabalhos escolares	1	3.7
4.Expectativas de resultado	(5)	(18.5)
4.1.Positiva	3	11.1
4.2.Negativa	1	3.7
4.3.Incontrolabilidade	1	3.7
5.Depende da ação do adulto	1	3.7
6.Não faz nada	3	11.1
Total	27	100%

De forma geral, a análise dos resultados revela com maior evidência que os participantes aumentam o estudo quando têm más notas (N=12; 44.4%). Mais especificamente, os resultados com maior evidência sugerem que os alunos aumentam o estudo em geral (N=8; 29.6%) quando têm más notas.

“(...) Estudo um pouco [só que já não vai adiantar mais nada]” (suj. 4)

“(...) Começo-me a aplicar ainda mais nessa matéria para depois conseguir subir a nota” (suj. 8)

“(...) Estudo mais ainda (...)” (suj. 11)

“(...) Estudo mais [a ver se tiro boa nota...]” (suj. 12)

Em segundo lugar, verificamos que os alunos apresentam expectativas de resultado positivas, negativas e de incontrolabilidade face a más notas (N=5; 18.5%). As que mais se destacam são as expectativas de resultado positivas (N=3; 11.1%) quando têm más notas. Tais resultados revelam uma forte motivação dos alunos para lidar com as más notas, no sentido de inverter a situação para um bom desempenho.

“(...) [É estudar um bocadinho, cada dia um bocadinho] e depois esperar que consiga tirar melhores notas” (suj. 5)

“(...) [Ligo depois na mesma à minha mãe a dizer que tive má nota] e que vou tentar ter positiva para a outra...” (suj. 9)

Em terceiro lugar, surgem as verbalizações relativas à informação aos pais da má nota (N=4; 14.8%), salientando-se ligeiramente que os alunos informam prontamente da má nota obtida (N=2; 7.4%).

“(...) Ligo depois na mesma à minha mãe a dizer que tive má nota [e que vou tentar ter positiva para a outra, vou ter que estudar mais]” (suj. 9)

Por outro lado, existem alunos que face a uma má nota não fazem nada (N=3; 11.1%).

“(...) Fico sossegado” (suj. 3)

“(...) Nada. Tive má nota, tive má nota. Não posso fazer nada para mudar a nota para boa” (suj. 2)

Com escassa expressão, os resultados indicam que os sujeitos guardam/escondem o teste (N=1; 3.7%) e adiam a informação da classificação obtida (N=1; 3.7%) e que o que acontece depende da ação do adulto (N=1; 3.7%).

“(...) Guardo o teste no meu dossier. Depois deixo-o lá, se a minha mãe vê, vê, se não vê, não vê” (suj. 6)

“(...) Não. Desde... o que me deixem fazer. Se me deixam fazer alguma coisa, como o computador e isso, não faço nada, não é?” (suj. 7)

Apuramos ainda, com escasso destaque, que os alunos quando têm más notas melhoram o comportamento (N=1; 3.7%) e aumentam a atenção (N=1; 3.7%) na sala de aula, aumentam o estudo relativamente à realização exercícios (N=1; 3,7%), de apontamentos (N=1; 3.7%), de trabalhos de casa (N=1; 3,7%) e trabalhos escolares (N=1; 3,7%) e, apresentam expectativas de resultado negativas (N=1; 3.7%) e de incontrolabilidade (N=1; 3.7%).

“(...) Não ligo logo ao meu pai. Não. Espero até sair da escola, depois quando o vir é que lhe conto. Não é assim uma notícia muito agradável. Depois vou para casa da minha avó, quando ele lá for é que aí eu lhe conto. [Tento estudar mais e melhor] estar com mais atenção...” (suj. 10)

“(...) Aplico-me mais, faço mais apontamentos [estudo mais] a ver se tiro boa nota e faço os trabalhos de casa que é isso que ajuda a subir a nota, os trabalhos de casa e o comportamento também e os trabalhos realizados em área de projeto e coisas assim, trabalhos no computador” (suj. 12)

“(...) Exercícios e isso” (suj. 11)

“(...) [Estudo um pouco] só que já não vai adiantar mais nada” (suj. 4)

“(...) Não posso fazer nada para mudar a nota para boa” (suj. 2)

Constatamos que o principal procedimento face a más notas é o aumento do estudo em geral, o qual também despertou, em especial, a nossa atenção, levando-nos a refletir sobre o processo de aprendizagem dos alunos do 5º ano de escolaridade. Admitindo que os alunos passam a estudar então porque têm más notas? Os resultados sugerem que os alunos podem não estar a estudar corretamente. Sem dúvida que estudar é um hábito que não é fácil para todos os alunos, porém é **possível** aprender mais e em menos tempo sem prejudicar a qualidade da aprendizagem dos alunos, se estes estudarem adequadamente. Neste

sentido, o ensino de estratégias de autorregulação de aprendizagem é fundamental para melhorar o desempenho e o rendimento dos alunos.

5.6.5. Procedimentos dos pais face a boas notas

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que os teus pais fazem ou te dizem quando tens uma boa nota?” Foram identificadas quatro diferentes categorias. Estas categorias referem-se aos procedimentos dos pais dos sujeitos face a boas notas, especificamente: assinam o teste, *feedback*, alegria/contentamento dos pais e recompensas. Verificamos a existência de subcategorias relativamente ao *feedback* (incentivo, atribuição causal/esforço, motivação/benefícios futuros e aumento do estudo) e às recompensas (elogio, saída, presentes e promessa de recompensa), como podemos observar na tabela nº 35. Na tentativa de conhecermos a opinião dos participantes acerca dos procedimentos dos seus pais face a boas notas colocamos a seguinte pergunta: “O que pensas disso?”

Tabela nº 35: Procedimentos dos pais face a boas notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1. Assinam o teste	1	3.3
2. <i>Feedback</i>	(14)	(46.6)
2.1. Incentivo	7	23.3
2.2. Atribuição causal/esforço	4	13.3
2.3. Motivação/benefícios futuros	2	6.6
2.4. Aumento do estudo	1	3.3
3. Alegria/contentamento	4	13.3
4. Recompensas	(11)	(36.6)
4.1. Elogio	5	16.6
4.2. Saída	2	6.6
4.3. Presentes	3	10.0
4.4. Promessa de recompensa	1	3.3
Total	30	100%

No geral, os resultados mostram que os procedimentos dos pais face a boas notas dizem respeito, em primeiro lugar, ao *feedback* (N=14; 46.6%) dado aos filhos. Em segundo lugar, verificamos que os pais recompensam os filhos quando estes têm boas notas (N=11; 36.6%). Por último, os sujeitos referem que os procedimentos dos pais face a boas notas dizem respeito a assinar o teste (N=1; 3.3%).

“(…) [Dizem para eu continuar a estudar muito] para tirar boas notas que vou conseguir ter um futuro melhor” (suj. 5)

“(…) No final do ano, às vezes, vamos a algum sítio ou dão-me alguma coisa” (suj. 8)

“(…) Houve um dia quando eu tive boa nota que a minha mãe me deu cinco euros” (suj. 2)

“(…) Então, só assinam o teste” (suj. 9)

Mais especificamente, os resultados, com maior destaque, sugerem que os procedimentos dos pais face a boas notas dizem respeito ao incentivo (N=7; 23.3%). O envolvimento positivo dos pais na vida escolar dos filhos têm sido associado a resultados positivos tanto para os pais como para os filhos (Matos, et al., 2006).

“(...) Dizem... para continuar assim” (suj. 1)
“(...) Para continuar assim” (suj. 6)
“(...) Para eu me continuar a empenhar assim” (suj. 8)
“(...) Dizem-me para continuar” (suj. 10)

Os resultados evidenciam também que os pais recompensam os filhos quando têm boas notas através do elogio (N=5; 16.6%).

“(...) Parabéns” (suj. 4, suj. 12)
“(...) Dizem assim é que é, assim é que é...” (suj. 7)

Seguidamente, verificamos que os pais sentem alegria/contentamento (N=4; 13.3%) e atribuem a causa das boas notas ao esforço (N=4; 13.3%) dos filhos.

“(...) Ficam todos alegres (...)” (suj. 5)
“(...) Dizem-me que estão contentes (...)” (suj. 10)
“(...) Dizem-me que eu apliquei-me bem (...)” (suj. 9)
“(...) Disseram que eu trabalho bem, se não, não tinha aquela nota” (suj. 11)

Residualmente é mencionado o *feedback* relativo ao aumento de estudo (N=1; 3.3%) e a promessa de recompensa (N=1; 3.3%) como os procedimentos dos pais face a boas notas.

“(...) [Às vezes quando tenho, tipo eu era para ter tido excelente e tenho satisfaz bastante, tens que trabalhar mais, dizem-me assim] E os meus pais também” (suj. 12)
“(...) [Às vezes compram-me o que eu quero] prometem-me coisas, às vezes...” (suj. 7)

Em resumo, constatamos que os procedimentos dos pais face a boas notas dizem respeito sobretudo ao *feedback* e em especial ao incentivo, o que sugere que este processo pode ajudar a melhorar o desempenho dos alunos no sentido destes atingirem os seus objetivos.

5.6.5.1. Opinião acerca dos procedimentos dos pais face a boas notas

Quanto à questão “O que pensas disso?” foram encontradas três diferentes categorias que traduzem a opinião dos participantes acerca dos procedimentos dos pais face a boas notas: a autenticidade dos pais; interesse; e, não sabem/não respondem. Verificamos a existência de subcategorias relativamente ao interesse, nomeadamente, cuidado/preocupação; amor; motivação; orgulho; valor próprio; felicidade/bem-estar; e, aceitação. Na tabela nº 36, apresentada em seguida, podemos observar todas as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 36: Opinião acerca dos procedimentos dos pais face a boas notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1.Autenticidade dos pais	1	5.5
2. Interesse	(14)	(77.7)
2.1.Cuidado/preocupação	2	11.1
2.2.Amor	1	5.5
2.3.Motivação	1	5.5
2.4.Orgulho	2	11.1
2.5.Valor próprio	3	16.6
2.6.Felicidade/bem-estar	2	11.1
2.7.Aceitação	3	16.6
3.Não sabe/não responde	3	16.6
Total	18	100%

No geral, a análise dos resultados relativamente à opinião dos sujeitos acerca dos procedimentos dos pais face a boas notas mostra, em primeiro lugar, o interesse (N=14; 77.7%) e, em segundo, que os participantes não sabem qual é a sua opinião ou não respondem (N=3; 16.6%). Residualmente é mencionada a autenticidade dos pais (N=1; 5.5%).

A opinião dos alunos acerca dos procedimentos dos pais face a boas notas que mais se salienta diz respeito ao valor próprio (N=3; 16.6%) e à aceitação (N=3; 16.6%).

“(...) Penso que é a recompensa de todo o meu esforço” (suj. 8)

“(...) Penso que eu estudei para isso” (suj. 9)

“(...) Penso bem” (suj. 6; suj. 7)

Em segundo lugar emerge a perceção de cuidado/preocupação (N=2; 11.1%), orgulho (N=2; 11.1%) e felicidade/bem-estar (N=2; 11.1%).

“(...) Porque acho que eles se preocupam e sentir isso é bom” (suj. 5)

“(...) Querem que eu tenha boas notas” (suj. 12)

“(...) Penso que eles ficaram contentes também. Tipo, que eles ficam alegres comigo e que estão orgulhosos de mim” (suj. 2)

“(...) Penso que eles ficaram orgulhosos” (suj. 10)

“(...) Fico feliz. Sinto-me bem também” (suj. 4)

Para além da autenticidade dos procedimentos dos pais (N=1; 5.5%) face a boas notas, referida anteriormente, apuramos ainda com escassa evidência a perceção de amor (N=1; 5.5%) e a motivação (N=1; 5.5%).

“(...) Eu acho que estão a dizer a verdade [porque eu também trabalhei para ter a boa nota]” (suj. 11)

“(...) Porque penso que eles gostam de mim...” (suj. 12)

“(...) Acho que é um bom incentivo...” (suj. 5)

A manifestação de interesse produz efeitos nos filhos, influenciando o seu comportamento e as suas atitudes face ao estudo.

5.6.6. Procedimentos dos professores face a boas notas

As categorias identificadas resultaram das respostas dos alunos à questão “O que é que os teus professores fazem ou te dizem quando tens uma boa nota?” Foram identificadas quatro diferentes categorias. Estas categorias referem-se aos procedimentos dos professores dos sujeitos face a boas notas, mais concretamente: *feedback*; contentamento; elogio; e, não diz nada. Verificamos a existência de subcategorias relativamente ao *feedback*, designadamente, atribuição causal/esforço; incentivo; e, aumento de estudo/esforço. Na tabela nº 37 podemos observar todas as categorias e subcategorias encontradas.

Na tentativa de conhecermos a opinião dos participantes acerca dos procedimentos dos seus professores face a boas notas colocamos a seguinte pergunta: “O que pensas disso?”

Tabela nº 37: Procedimentos dos professores face a boas notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1. <i>Feedback</i>	(12)	(63.1)
1.1. Incentivo	4	21.0
1.2. Atribuição causal/esforço	4	21.0
1.3. Aumento do estudo/esforço	4	21.0
2. Contentamento	1	5.2
3. Elogio	5	26.3
4. Não diz nada	1	5.2
Total	19	100%

Os resultados revelam, que o maior destaque remete para o *feedback* (N=12; 63.1%) dado pelos professores aos alunos quando estes têm boas notas. Por sua vez, apuramos que os professores elogiam (N=5; 26.3%) os alunos quando estes têm boas notas. Por outro lado, residualmente, é verbalizado que os professores sentem contentamento (N=1; 5.2%) face às boas classificações obtidas pelos alunos e que não dizem nada quando aos alunos têm boas notas (N=1; 5.2%).

“(…) Fala parabéns” (suj. 4)

“(…) Diz assim... diz, assim é que é (...) [não tires más notas estás a recuperar, às vezes, quando tenho más, depois recupero] (...)” (suj. 7)

“(…) Trabalhaste muito (...)! Boa nota! (...). O professor fica contente com a gente... quando a gente tira boa nota” (suj. 12)

“(…) Normalmente não dizem nada. Não costumam (...) se calhar até disse, eu é que não me lembro” (suj. 10)

A análise das subcategorias permite observar que relativamente procedimentos dos professores face a boas notas, se salientam o *feedback* de atribuição causal/esforço (N=4; 21.0%), o incentivo (N=4; 21.0%) e o reforço para aumento de estudo/esforço (N=4; 21.0%).

“(…) Diz que me esforcei muito (…) estou-me a esforçar muito para passar de ano, diz-me isso às vezes” (suj. 2)

“(…) Diz que às vezes posso melhorar mais” (suj. 3)

“(…) [Diz assim... diz, assim é que é (...)] não tires más notas estás a recuperar, às vezes, quando tenho más, depois recupero (...)” (suj. 7)

“(…) Diz-me para eu me continuar a empenhar assim” (suj. 8)

“(…) Às vezes quando tenho, tipo eu era para ter tido excelente e tenho satisfaz bastante, tens que trabalhar mais, dizem-me assim (...). Diz que é para a gente trabalhar mais. Diz que é para a gente se esforçar mais e ter (...) melhores notas (...)” (suj. 12)

Verificamos que os procedimentos dos professores face a boas notas dizem respeito sobretudo ao elogio da parte dos professores aos alunos quando estes têm boas notas. Seguidamente, destaca-se o *feedback* de incentivo, de atribuição causal/esforço e de aumento do estudo/esforço. Estes resultados sugerem que o enaltecimento pode motivar os alunos e, por sua vez, aumentar a sua autoestima e a sua autoeficácia.

5.6.6.1. Opinião acerca dos procedimentos dos professores face a boas notas

Relativamente à questão “O que pensas disso?” foram encontradas oito diferentes categorias que traduzem a opinião dos participantes acerca dos procedimentos dos professores face a boas notas, designadamente: falta de autenticidade; interesse; afeto; orgulho/contentamento; motivação; efeitos nos alunos; sem efeito; e, não sabe/não responde. Verificamos a existência de subcategorias relativamente aos efeitos nos alunos, nomeadamente, sentimento de valor próprio; felicidade/alegria/bem-estar; e, desejo de melhoria. Apresentamos, em seguida, uma tabela com todas as categorias e subcategorias encontradas.

Tabela nº 38: Opinião acerca dos procedimentos dos professores face a boas notas. Categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Categorias e subcategorias	Nº	%
1.Falta de autenticidade	1	5.2
2.Interesse	1	5.2
3.Afeto	1	5.2
4.Orgulho/contentamento	2	10.5
5.Motivação	1	5.2
6.Efeitos nos alunos	(10)	(52.6)
6.1.Sentimento de valor próprio	2	10.5
6.2.Felicidade/alegria/bem-estar	7	36.8
6.3.Desejo de melhoria	1	5.2
7.Sem efeito	1	5.2
8.Não sabe/não responde	2	10.5
Total	19	100%

Quanto à opinião dos sujeitos acerca dos procedimentos dos professores face a boas notas, verificamos que os resultados com maior evidência incidem, no geral, sobre os efeitos nos alunos (N=10; 52.6%). Os resultados mostram que a

felicidade/alegria/bem-estar (N=7; 36.8%) são os efeitos nos alunos com maior destaque.

"(...) Penso que é o correto" (suj. 3)

"(...) Penso bem (...) concordo" (suj. 7)

"(...) Acho que é bom para não desmotivar o aluno..." (suj. 8)

"(...) Penso, não penso nada. Só sinto feliz..." (suj. 11)

A opinião dos alunos acerca dos procedimentos dos professores face a boas notas incide em sentimentos de valor próprio (N=2; 10.5%), no orgulho/contentamento (N=2; 10.5%) como efeitos nos alunos e, não sabe/não responde (N=2; 10.5%).

"(...) Penso que fui bem no teste e pronto [Quando o professor também fala que eu tive boa nota fico mais feliz porque eu entendi a matéria] e ele fica feliz também..." (suj. 4)

"(...) E mais incentivados [para a próxima conseguirmos tirar melhores notas ainda...]" (suj. 5)

"(...) Porque também está orgulhoso de mim e de eu ter tido boa nota, está contente comigo" (suj. 2)

"(...) Não sei" (suj. 9)

Residualmente verifica-se a perceção de falta de autenticidade (N=1; 5.2%) dos professores, o interesse (N=1; 5.2%), o afeto (N=1; 5.2%), a motivação (N=1; 5.2%), os efeitos nos alunos de desejo de melhoria (N=1; 5.2%) e que os procedimentos dos professores face a boas notas não têm qualquer efeito (N=1; 5.2%) nos alunos.

"(...) Penso que a professora ou o professor que me está a dizer isso, não pensa, porque só me está a dizer isso por dizer..." (suj. 2)

"(...) Penso que ele goste... que goste da gente, que a gente tire boa nota... quer que a gente passe de ano..." (suj. 12)

"(...) Penso que ajuda (...)" (suj. 5)

"(...) Tenho boa nota, mas tenho que melhorar um bocado..." (suj. 6)

"(...) Nada" (suj. 1)

A opinião dos alunos revela que os procedimentos dos professores face a boas notas originam principalmente emoções/sentimentos positivos nos alunos. Os resultados revelam a importância que os procedimentos dos professores face a boas notas têm para os alunos, mostrando a satisfação dos alunos face aos procedimentos dos seus professores. Consideramos fundamental que os alunos recebam, da parte dos professores, algum *feedback* face a todos os resultados escolares, conduzindo-os a aprendizagens de qualidade.

Resumindo, neste tema (afeto e emoções face a resultados escolares), constatamos que os alunos sentem apenas emoções positivas face a boas notas, com maior destaque para a alegria/felicidade. Por outro lado, face a más notas os sujeitos sentem mais emoções negativas, especialmente, tristeza.

Quanto aos procedimentos dos alunos face a boas notas, verificamos, com maior destaque, que os sujeitos informam os familiares do resultado e, por outro lado, quando têm más notas aumentam o estudo.

Relativamente aos procedimentos dos pais face a boas notas, os resultados revelam, com mais evidência, o *feedback* relativo ao incentivo e as recompensas, especialmente através do elogio. Por outro lado, os procedimentos dos professores face a boas notas, remetem principalmente para o elogio feito pelos professores aos alunos e, seguidamente, para o *feedback* relativo ao incentivo, à atribuição causal/esforço e aumento de estudo/esforço. Verificamos que a opinião dos alunos no que diz respeito aos procedimentos dos pais face a boas notas revela, principalmente, o interesse dos pais face às boas notas dos filhos através do valor próprio e da aceitação que as verbalizações dos participantes traduzem embora alguns participantes refiram que não sentem nada. Quanto à opinião dos alunos acerca dos procedimentos dos seus professores face a boas notas, verificamos, sobretudo, que os procedimentos dos professores originam emoções/sentimentos positivos nos alunos, como por exemplo, felicidade, alegria e bem-estar.

Estes resultados salientam a importância da afetividade no processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos, uma vez que os sujeitos são por ela afetados positiva ou negativamente. Segundo Weiner e Graham (1984, cit. por Chaleta et al., 2007), a manifestação dos afetos diretamente dependentes do resultado para descrever as reações emocionais sobre a realização diminui com a idade.

Conclusões

Iremos agora debruçar-nos sobre as conclusões mais gerais dos resultados do estudo, suas limitações e possíveis desenvolvimentos futuros.

Relativamente ao estudo verificamos que ele é conceptualizado pelos alunos sobretudo como aumento de conhecimentos não especificados e novos (N=7; 36.8%). Esta conceção corresponde a uma idêntica conceção de aprendizagem identificada em estudos anteriores com diversas faixas etárias e em diferentes países (e.g. Marton, Dall'Alba & Beaty; 1993, Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Grácio, 2002).

A maioria dos alunos refere que alguém os ensinou a estudar, referindo especificamente os pais (N=6; 50%), os professores (N=5; 41.6%) e, de forma residual, explicadores (N=1; 8.3%). Os resultados revelam ainda que os alunos aprenderam a estudar através de ações de estudo individual, sobretudo através de procedimentos de leitura/revisão.

No que concerne à aprendizagem dos processos de estudo, verificamos que os alunos foram ensinados a estudar através da explicação/exercícios realizados sobretudo com os familiares. Estes resultados salientam que, para além da escola a família desempenha um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem, influenciando os hábitos e estratégias de estudo. Urge uma inter-relação entre a família-escola, no sentido de melhorar as situações de aprendizagem e estudo individual em termos cognitivos, procedimentais e afetivo-emocionais, necessários à aquisição do conhecimento. Assim, deste modo, a família deve ser considerada como parte integrante do processo.

Relativamente aos hábitos de estudo verificamos que estes alunos estudam principalmente por relação com a calendarização dos testes (N=8; 30.7%). De forma residual, o estudo surge também muito referido como acontecendo como uma atividade semanal, variando entre um a dois dias. Ainda de forma residual, é referido que a atividade de estudo acontece quando têm mais tempo livre e nas férias. O principal motivo da periodicidade do estudo relaciona-se com o cumprimento de tarefas solicitadas, com vista a alcançar sucesso (N=5; 31.2%).

Já no que se refere à periodicidade do estudo de matérias consideradas fáceis, destaca-se o estudo sem periodicidade fixa (N=4; 25%) e na véspera dos testes (N=4; 25%). Apuramos que os alunos iniciam o estudo antes da avaliação de uma matéria fácil, principalmente, por relação com a data do teste (N=12; 66.6%), o que vai desde a véspera do mesmo até quando o professor informa da data do teste. De forma residual, é mencionado o estudo diário (N=1; 5.5%). Contrariamente a estes resultados, a análise da periodicidade de matérias consideradas difíceis acontece

diariamente (N=5; 31.2%) e, segundo os alunos, com maior antecedência e estudo (N=5; 31.2%). Quanto ao início do estudo os alunos referem costumar estudar por relação com a calendarização do teste (N= 11; 78.5%), variando entre uma semana e no próprio dia.

Relativamente ao local de estudo este ocorre maioritariamente no seu quarto (N=9; 45%).

Os alunos estudam às vezes com ajuda, referindo os familiares como os principais agentes mediadores do estudo (pais, irmãos e avós) e, residualmente, os explicadores (N=2; 14.2%). Porém, os alunos referem que também estudam sozinhos (N=8; 47.0%). Os processos mais utilizados para estes adultos ajudarem ao estudo do aluno são as explicações (N=5; 23.8%); os exercícios e as repetições/memorizações (cada uma N=3, 14.2%); os feedbacks avaliativos, o questionamento e a leitura (cada uma N=2; 9.5%).

No que diz respeito aos métodos e estratégias de estudo constatamos que a leitura é a estratégia mais utilizada pelos alunos no estudo, quer no estudo em geral, quer no estudo de matérias fáceis e difíceis. Relativamente ao estudo em geral, os alunos acentuam ainda os apontamentos/resumos/escrita e a realização de exercícios, a repetição/memorização e a utilização de fontes e recursos, sobretudo a consulta de livros. No entanto, fica por apurar até que ponto as referidas estratégias são utilizadas adequadamente pelos alunos. A leitura, por exemplo, é um instrumento imprescindível para o estudo e fundamental para a aprendizagem, mas é uma tarefa complexa que envolve a perceção de significados. Para que haja leitura não basta descodificar os símbolos, é necessária a compreensão das ideias transmitidas pelas palavras (Paiva, 2007). Quando apenas se descodifica, mas não se entende, não se pode considerar que houve leitura. Neste sentido, ensinar os alunos a estudar é uma tarefa de particular importância a ser assumida, quer pelos professores quer pelos educadores, favorecendo o sucesso escolar dos alunos (Dias et al., 2000).

Relativamente às emoções durante o estudo apuramos que os sujeitos vivenciam mais emoções positivas que emoções negativas durante o estudo de disciplinas fáceis, sentindo principalmente confiança/segurança. Por outro lado, constatamos que os alunos experienciam mais emoções negativas durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis, sentindo sobretudo preocupação/nervosismo.

Os motivos das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas fáceis prendem-se essencialmente com as expectativas de resultado positivo e, por sua vez, com a facilidade em aprender. Contrariamente, os motivos das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas consideradas difíceis prendem-se com

as expectativas de resultado negativo, sendo a dificuldade do conteúdo o motivo mais referenciado pelos alunos.

Durante o estudo de disciplinas de que gostam os sujeitos sentem apenas emoções positivas, verificando-se que a alegria/felicidade e o bem-estar são as emoções maioritariamente referidas. Por outro lado, verificamos que os sujeitos sentem mais emoções negativas que positivas quando estudam disciplinas que não gostam, sentem, principalmente, aborrecimento, desprazer e mal-estar.

Quanto às emoções antes do início do estudo os alunos referem mais emoções negativas (N= 11; 45.8%) do que emoções positivas (N=9; 37.5%).

A análise revela que enquanto os sujeitos estudam também sentem mais emoções negativas do que emoções positivas, sentindo, sobretudo, bem-estar (N=2; 13.2%) e ansiedade/nervosismo (N=2; 13.2%).

Por outro lado, verificamos que depois de estudar os sujeitos sentem mais emoções positivas que emoções negativas, sentindo, especialmente, alívio/liberdade. Pensamos ser de especial interesse investigar no futuro a questão dos motivos das emoções experienciadas pelos sujeitos no estudo (antes do início do estudo, enquanto estudam e depois de estudar), a fim de obter mais informação que ajude a atenuar, transformar ou a evitar futuramente algumas das emoções negativas vivenciadas pelos alunos, ensinando-os a autorregular no processo de estudo as suas emoções e motivações.

Constatamos que os alunos face a boas notas sentem sobretudo alegria/felicidade. Por outro lado, face a más notas sentem emoções negativas, especialmente, tristeza.

Quanto aos procedimentos dos alunos perante boas notas, verificamos que referem sobretudo informar os familiares do resultado (N=6; 35.2%) e, por outro lado, quando têm más notas referem sobretudo que aumentam o estudo (N=12; 44.4%).

Relativamente aos procedimentos dos pais face a boas notas é referido, maioritariamente, o incentivo ao aluno e recompensas, especialmente através do elogio. Verificamos que a opinião dos sujeitos acerca dos procedimentos dos pais face a boas notas revela, principalmente, o interesse dos pais pelos filhos. Por outro lado, os procedimentos dos professores face a boas notas, remetem principalmente para o elogio, para o incentivo, para uma atribuição causal ao esforço e recomendação de aumento de estudo/esforço. Quanto à opinião dos alunos acerca dos procedimentos dos seus professores face às boas notas por si obtidas, verificamos, sobretudo, que originam emoções positivas nos alunos, como por exemplo, felicidade, alegria e bem-estar.

Estes resultados salientam a importância das variáveis afetivas e cognitivas no processo de aprendizagem e estudo experienciado pelos alunos, influenciando o

envolvimento do aluno nas tarefas de aprendizagem e o seu desempenho escolar, uma vez que os sujeitos são afetados positiva ou negativamente.

No decorrer do nosso trabalho, verificamos que os alunos mencionaram maioritariamente a família como agente mediador do estudo, realçando a importância do seu papel. No entanto, os professores deveriam também ser agentes mediadores de ensino do estudo. Sendo a atividade de estudar tão fundamental para os alunos aprenderem, é essencial que os professores, para além dos conteúdos curriculares, também ensinem os alunos a aprender a aprender. Como refere Silva e Sá (1993) saber aprender contribui para uma aprendizagem bem-sucedida.

Face ao exposto, deparamo-nos assim com uma problemática atual presente nas nossas escolas, que deveria ser alvo de intervenção. Consideramos que deveriam ser inculcados mais hábitos de estudo diários, no sentido de aumentar e facilitar a aprendizagem dos alunos.

A presente investigação contribui para o aumento da informação sobre os hábitos e as estratégias de estudo que os alunos do 5º Ano de escolaridade utilizam e sobre as emoções que vivenciam em situações de estudo individual.

No que diz respeito às limitações do nosso estudo é de referir a dimensão da amostra.

A utilização da entrevista permitiu um maior aprofundamento e desenvolvimento das respostas, tornando a recolha de dados mais rica para análise. No entanto, um certo carácter repetitivo do início da entrevista, em algumas questões, interferiu com o envolvimento dos alunos e algum cansaço, sobretudo nas questões relacionadas com os motivos das emoções experienciadas durante o estudo de disciplinas que os alunos gostam e de que não gostam.

Por sua vez, o facto da percentagem de participantes do sexo masculino ser o dobro da percentagem de participantes do sexo feminino, tem de ser tida em conta na interpretação dos resultados. Assim, seria interessante realizar uma investigação comparativa para averiguar a existência de eventuais diferenças em termos das estratégias e aspetos emocionais na atividade de estudo em rapazes e raparigas.

Esta investigação procurou identificar os métodos e estratégias de estudo utilizados pelos alunos no estudo em geral, no estudo de matérias consideradas fáceis e consideradas difíceis. No entanto, consideramos que seria interessante estudar também as estratégias de aprendizagem utilizadas nas disciplinas de áreas diversificadas, por exemplo, ciências, matemática, língua materna e língua estrangeira, uma vez que, à partida, poderão não ser, necessariamente as mesmas para as diferentes matérias.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S., Canelas, C., Rosário, P. Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2005). Métodos de estudo e rendimento escolar: estudo com alunos do ensino secundário. *Revista de Educação*, 1, 63-74.
- Amado, J. S. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Archambault, I., Eccles, J. S., & Vida, M. N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102, 804-816. doi: 10.1037/a0021075
- Arias, A. V., Lozano, A. B. Cabanach, R. G., & Pérez, C. N. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista latino-americana de Psicología*, 31 (3), 425-461.
- Baeten, M., Struyven, K., & Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39, 1, 14-22.
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study process. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987b). *The study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1988). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' Learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (1), 3-19.

- Boekarts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds) (2000). *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.
- Boekarts, M. & Corno, L. (2005). Self regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an international review*, 54 (82), 199- 231.
- Boruchovitch, E. (2007). Aprender a aprender: Proposta de intervenção em estratégias de aprendizagem. *Educação Temática Digital*, 8 (2), 156-167.
- Campos, C. J. (2004). Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57 (5), 611-614.
- Caregnato, R. C., & Mutti, R. (2006). Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. *Texto & Contexto de Enfermagem*, 15 (4), 679-684.
- Carita, A., Silva, A. C., Monteiro, A. F., & Diniz, T. P. (1998). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chaleta, E., Grácio, L., & Efkliides, A. (2011). Emoções e sentimentos experienciados pelos estudantes do ensino superior em situações de aprendizagem. *Educação - Temas e problemas*, nº 9.
- Chaleta, M., Grácio, L., & Rosário, P. (2007). Aprendizagem no ensino superior – a relação entre a cognição, os sentimentos e a motivação dos estudantes. In, V. Trindade, N. Trindade & A. A. Candeias (Orgs.). *A Unicidade do Conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência. A construção do Cérebro consciente*. Círculo de leitores.

- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology*. 5 ed. New York: Longman Publishing Group.
- Dembo, M. H. & Eaton, M. J. (2000). Self-Regulation of Academic Learning in Middle-Level Schools. *Elementary School Journal*, 5, 473-490.
- Dias, M. M., Carriço, E. L., Terrinca, I. H. & Nunes, M. M. (2000). Manual de métodos de estudo (2ª fase) – Estudar para aprender: Orientações práticas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Climepsi Editores: Lisboa.
- Efklides, A. (2010). *Metacognitive experiences, affect, and students' well-being at school*. Invited keynote presentation at the International Conference “Learning and Teaching in Higher Education”, Évora, Portugal.
- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46 (1), 6-25. doi:10.1080/00461520.2011.538645
- Entwistle, N. (1986). O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior. *Análise Psicológica*, V, (1), 141-153.
- Entwistle, N. (1990). Student Learning and Classroom Environment. In N. Jones & N. Frederickson (Eds.), *Refocusing Educational Psychology* (pp. 8-30). London: Falmer
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Ferreira, M. M., Raposo, N. V., Bidarra, M. G. (2009). Abordagens ao estudo, rendimento académico e atribuições causais do desempenho em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 329-348.
- Ferreras, A. P. (1998). *Cognición y Aprendizaje – Fundamentos Psicológicos*. Madrid: Psicología Pirámide.

- Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14 (2), 276-286.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das Emoções. O Fascínio do Rosto Humano*. Edições Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Grácio, M. L. F. (2002). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus numa perspectiva fenomenográfica*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Grácio, M. L. F., Baldeira, P. C. F., Chaleta, M. E., R. & Rosário, P. (2009). Promoção do aprender no ensino de professores de português: estratégias de ensino e de aprendizagem. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 4636-4649. Braga: Universidade do Minho.
- Grácio, M. L. F., Chaleta, M. E., R., & Rosário, P. S. (2005). Emergência de novas concepções de aprendizagem e ensino e as suas implicações educativas. In *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 1675-1683. Braga: Universidade do Minho. (Cd-Rom)
- Grácio, M. L. F., Chaleta, M. E. R., & Rosário, P. (2007). Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interações*, 6, 197-214.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C. & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9-33.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.
- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3-16.

- Gonida, E. N. & Urdan, T. (2007). Parental influences on student motivation, affect and academic behavior: introduction to the Special Issue. *European Journal Psychology of Education*, XXII, 1, 3-6.
- Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J., & Lonka K. (2010). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education The International Journal of Higher Education Research*.
- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciência & Cognição*, 15 (2), 132-141.
- Martini, M. L. (2008). Promovendo a motivação do aluno. Contribuições da teoria da atribuição da causalidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 479-480.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-220.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21 (3), 28-49.
- Marton, F. (1988). Describing and Improving Learning. In Schmeck, R. R. (Ed.). *Learning strategies and learning styles*: New York: Plenum.
- Marton, F., & Booth, S. (1996). The learner's experience of learning. In D. Olson & N. Torrence (Eds.). *The Handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp.534-564). Cambridge: Blackwell.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I - Outcome and Processes. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II - Outcome as a function of de learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.

- Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. J. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (2nd ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Matos, M., Dadds, M., Barret, P. (2006). Family-school issues and the mental health of adolescents: post hoc analyses from the Portuguese National Health Behaviour in School aged children survey. *Journal of Family Studies*, 2, 261-274.
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 60-70. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.11.002
- Monteiro, S., Vasconcelos, R. M. & Almeida, L. S. (2005). Rendimento académico: influência dos métodos de estudo. In *Actas do X Congresso Internacional Galaico Português de Psicopedagogia*, 3505-3516. Braga: Universidade do Minho.
- Mourão, R. (2004). *TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do trabalho de casa em Língua Inglesa, através do olhar dos alunos do 2.º e 3.º CEB*. Tese de Mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Music, G. (2002). *O afecto e a emoção*. Almedina
- Neves, M. C., & Carvalho, C. (2006). A importância da afectividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: um estudo de caso com alunos dos 8º ano. *Análise Psicológica*, 2, XXIV, 201-205.
- Paiva, R. (2007). *SOS tenho de passar de ano*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*. 102, 3, 531-549.

- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress and Coping*, 17 (3), 287-316.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic Emotion in Student's Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for Assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pocinho, M. D. & Canavarro, J. M. (2009). *Sucesso Escolar e Estratégias de Compreensão e Expressão Verbal: Como Compreender melhor as matérias e as aulas?* Edições Pedago, Lda.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2000). *Understanding Learning and Teaching – The Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Purdie, J., Hattie, N. & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 87-100.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. M. Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995).
- Rosário, P. S. L. (1999). As abordagens dos alunos ao estudo: Diferentes modelos e suas interrelações. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 1, 43-61.
- Rosário, P. S. L., Almeida, L. S. & Oliveira, A. D. (2000). Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: uma investigação no Ensino Secundário. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 2, 197-213.
- Rosário, P. S. L. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1, 87-102.

- Rosário, P. S. L., Ferreira, I., & Guimarães, C. (2001). Abordagens ao estudo em alunos de alto rendimento. *Sobredotação*, 121-136.
- Rosário, P. S. L., Trigo, J., & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 117-133.
- Rosário, P., & Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), 1138-1663.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar. As (Des)Venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Soares, S., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Simões, F. (2004a). Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender. *Psicologia e Educação*, 3 (1), 15-26.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Rubio, M. (2004b). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia Educação e Cultura*, 3 (1), 141-157.
- Rosário, P. S. L. & Almeida, L. S. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (pp 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em estudo*. 10 (3), 343-351.
- Rosário, P., Mourão, R., Salgado, A., Rodrigues, A., Silva, C., Marques, C., Amorim, L., Machado, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Pina, F. H. (2006). Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1, 77-88.

- Rosário, P., Costa, J. C., Mourão, R., Chaleta, E., Grácio, .M L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). De pequenino é que se auto-regula o destino. *Educação. Temas e Problemas*, 4, 281-293.
- Rosário, P. S. L., Núñez, J. C., González-Pienda, J. (2007b). Auto-regulação em crianças sub 10. Projecto sarilhos do Amarelo. Porto: Porto Editora.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Schmeck, R. R. (1983). Learning styles of college students'. In Dillon, R. F., and Schmeck, R. R. (eds.), *Individual Differences in Cognition*. New York: Academic Press, 233-279.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). Self regulation in education: Retrospect and prospect. In D. H. Schunk e B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (305-314). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to Terms with Motivations Constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome: da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Serafini, M. T. (1991). *Saber Estudar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, A. L. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto editora.
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., & Simão, A. A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta de pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais de Agroindustriais*, 7 (1), 70-81.
- Simpson, M., Hynd, C., Nist, C., & Burrell, K. (1997). College academic assistance programs and practices. *Educational Psychology Review*, 9, 39-87.

- Stephanou, G. (2011). Emociones de los alumnos en la clase escolar: antecedentes sócio-cognitivos y rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, (1), 5-48.
- Tait, H., & Entwistle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 97-116.
- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L. S., Medeiros, M. T., Peixoto, E., & Ferreira, J. A. (2003). Atitudes e Estratégias de Aprendizagem em Estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 4, 475-484.
- Turckam, B. (2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Urda, T., Solek, M. & Schoenfelder, E. (2007). Students perceptions of family influences on their academic motivation: a qualitative analysis. *European Journal Psychology of Education*, XXII, 1, 7-21.
- Vala, J. (1989). Identités sociales et représentations du pouvoir. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, 450-470.
- Vasconcelos, C., & Praia, J. (2005). Estratégias de aprendizagem em ciências: leitura e compreensão de textos. *Enseñanza de las Ciencias*, 1-4.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educação*, 9 (2), 195-202.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development o a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 23 (4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. Shunk e J. Meece (Eds.). *Student*

perceptions in the classroom: causes and consequences (185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.

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

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 (1), 51-59.

Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

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

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41 (2), 64-70.

ANEXOS

Anexo I
Guião de Entrevista

Guião de entrevista

1. O que é para ti estudar?
2. Como é que aprendeste a estudar?
3. Alguém te ensinou a estudar?
 - 3.1. Se sim, quem te ensinou a estudar?
 - 3.2. Se sim, como te ensinaram a estudar? (o que te disseram, o que fizeram?)
4. Quando é que tu costumavas estudar?
 - 4.1. Porquê?
5. Quando costumavas estudar uma matéria que é fácil para ti?
 - 5.1. Quanto tempo antes do teste a comesças a estudar?
6. Quando costumavas estudar uma matéria que é difícil para ti?
 - 6.1. Quanto tempo antes do teste a comesças a estudar?
7. Onde é que costumavas estudar?
8. Estudas sozinho ou há alguém te ajuda a estudar?
 - 8.1. Se sim, quem te ajuda a estudar?
 - 8.2. Se sim, como te ajudam a estudar? (O que é que quem te ajuda a estudar faz ou diz?)
9. Como é que tu estudas? (O que é que fazes para estudar?)
10. Como estudas uma matéria que é fácil para ti?
11. Como estudas uma matéria que é difícil para ti?
12. O que é que tu sentes quando estás a estudar para uma disciplina que é fácil para ti?
 - 12.1. Porquê?
 - 12.2. O que é que fazes quando sentes isso?
13. O que é que tu sentes quando estás a estudar para uma disciplina que é difícil para ti?
 - 13.1. Porquê?
 - 13.2. O que é que fazes quando sentes isso?
14. O que é que tu sentes quando estás a estudar para uma disciplina que gostas?
15. O que é que tu sentes quando estás a estudar para uma disciplina que não gostas?

16. Como te sentes antes de começares a estudar?
17. O que é que sentes enquanto estás a estudar?
18. O que sentes depois de estudares?
19. O que sentes quando tens boas notas?
20. O que é que fazes quando tens boas notas?
21. O que sentes quando tens más notas?
22. O que fazes quando tens más notas?
23. O que é que os teus pais fazem ou te dizem quando tens uma boa nota?
 - 23.1. O que pensas disso?
24. O que é que o teu professor faz ou te diz quando tens uma boa nota?
 - 24.1. O que pensas disso?

Anexo II
Pedido de autorização à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento
Curricular (DGIDC)



Pedido de Autorização

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)

Eu, Paula Cristina Trindade, encontrando-me a frequentar o Mestrado em Psicologia de Educação da Universidade de Évora, venho por este meio solicitar à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, autorização para a realização da investigação no âmbito da Dissertação do referido Curso de Mestrado, intitulada “Afecto, Estratégias e Hábitos de Estudo e Aprendizagem no 2º Ciclo do Ensino Básico”, sob orientação da Professora Doutora Maria Luísa Grácio.

Esta investigação parte de quatro questões de investigação: 1) Quais são os hábitos de aprendizagem e estudo dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?; 2) Quais são as estratégias de aprendizagem e estudo utilizadas pelos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?; 3) Quais são as emoções experienciadas na aprendizagem e no estudo dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?; e 4) Qual a relação entre as emoções experienciadas com os comportamentos de aprendizagem dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico? Pretendemos responder às questões anteriormente enunciadas tendo como principal objectivo explorar as emoções experienciadas na aprendizagem/estudo em termos cognitivos, procedimentais e afectivo-emocionais de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. O nosso estudo ajudará a delinear abordagens educativas mais ajustadas às necessidades dos alunos e, também os educadores a implementar processos de ensino e aprendizagem que sejam promotores de aprendizagens significativas.

O estudo que se pretende desenvolver é de natureza qualitativa e exploratória.

Os dados da investigação serão recolhidos através de uma entrevista individual e áudio gravada. Será garantida a confidencialidade dos mesmos. As entrevistas terão a duração de aproximadamente 30 minutos cada.

A amostra é constituída por 40 alunos; sendo 20 alunos do 5º ano e 20 alunos do 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica Santa Clara de Évora, mais concretamente, uma turma do 5º ano e uma turma do 6º ano de escolaridade. A selecção da amostra será feita por conveniência, consistindo em alunos sem dificuldades de

aprendizagem e sem necessidades educativas especiais, que frequentem pela primeira vez o 5º ou o 6º ano, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade.

Junto em anexo:

- Protocolo da Investigação;
- Guião de Entrevista;
- Pedido de Autorização à Exma. Sra. Directora da Escola Básica Santa Clara de Évora;
- Pedido de Autorização aos Pais/ Encarregados de Educação.

Anexo III
Pedido de autorização ao Concelho Executivo



Pedido de Autorização

Exma. Sra. Directora Antónia Maria C. Ramalho Ilhéu
da Escola Básica Santa Clara de Évora

Eu, Paula Cristina Trindade, encontrando-me a frequentar o Mestrado em Psicologia de Educação da Universidade de Évora, venho por este meio solicitar à Escola Básica Santa Clara de Évora do Agrupamento de Escolas N.º 3, autorização para a realização da investigação no âmbito da Dissertação do referido Curso de Mestrado, intitulada “Afecto, Estratégias e Hábitos de Estudo e Aprendizagem no 2º Ciclo do Ensino Básico”, sob orientação da Professora Doutora Maria Luísa Grácio.

Esta investigação parte de quatro questões de investigação: 1) Quais são os hábitos de aprendizagem e estudo dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?; 2) Quais são as estratégias de aprendizagem e estudo utilizadas pelos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?; 3) Quais são as emoções experienciadas na aprendizagem e no estudo dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico?; e 4) Qual a relação entre as emoções experienciadas com os comportamentos de aprendizagem dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico? Pretendemos responder às questões anteriormente enunciadas tendo como principal objectivo explorar as emoções experienciadas na aprendizagem/estudo em termos cognitivos, procedimentais e afectivo-emocionais de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. O nosso estudo ajudará a delinear abordagens educativas mais ajustadas às necessidades dos alunos e, também os educadores a implementar processos de ensino e aprendizagem que sejam promotores de aprendizagens significativas.

O estudo que se pretende desenvolver é de natureza qualitativa e exploratória.

Os dados da investigação serão recolhidos através de uma entrevista individual e áudio gravada. Será garantida a confidencialidade dos mesmos. As entrevistas terão a duração de aproximadamente 30 minutos cada.

A amostra é constituída por 40 alunos; sendo 20 alunos do 5º ano e 20 alunos do 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica Santa Clara de Évora, mais concretamente, uma turma do 5º ano e uma turma do 6º ano de escolaridade. A selecção

da amostra será feita por conveniência, consistindo em alunos sem dificuldades de aprendizagem e sem necessidades educativas especiais, que frequentem pela primeira vez o 5º ou o 6º ano, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade.

Foi já solicitado o Pedido de Autorização à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Junto se anexam os Pedidos de Autorização aos Pais/ Encarregados de Educação e à DGIDC, bem como o Guião das Entrevistas a realizar.

Com os melhores cumprimentos

A aluna Licenciada Paula Trindade

Anexo IV
Pedido de autorização aos Encarregados de Educação dos participantes do estudo



Pedido de Autorização

Caros Pais / Encarregados de Educação,

Eu, Paula Cristina Trindade, venho por este meio, solicitar a V^a Ex^a. autorização para concretizar uma investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade de Évora, intitulada “Afecto, Estratégias e Hábitos de Estudo e Aprendizagem no 2º Ciclo do Ensino Básico”, sob orientação da Professora Doutora Maria Luísa Grácio.

Este estudo tem como principal objectivo conhecer os hábitos e estratégias de aprendizagem/estudo em termos cognitivos, procedimentais e afectivo-emocionais de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Os dados da investigação serão recolhidos através de uma entrevista individual e será garantido o anonimato e a confidencialidade dos mesmos.

Com os melhores cumprimentos

A orientadora Professora Doutora Maria Luísa Grácio

A aluna Licenciada Paula Trindade

Eu, _____,
Encarregado(a) de Educação do aluno(a)
_____ do ____ ano de
escolaridade, turma ____, nº ____ **Autorizo/ Não Autorizo** (riscar o que não interessa) o
meu educando a colaborar na investigação acima mencionada.

Anexo V
Grelha de Análise Temática e Categorical

Grelha de Análise Temática e Categorical

Apresentamos em seguida a grelha de análise temática e categorial por nós elaborada.

O sistema de classificação utilizado definiu-se pelo critério de proximidade das respostas dos sujeitos, às quais se atribuiu, sempre que foi possível, uma designação de acordo com as verbalizações. Foram consideradas todas as diferentes conceptualizações expressas pelos sujeitos.

Tema I Conceção de Estudo

Este tema foi explorado a partir de três questões diferentes relativas à conceção de estudo e à sua aprendizagem.

A) Conceção de estudo

Todas as categorias identificadas se reportam à definição do que é estudar no contexto da questão “O que é estudar?” A análise da questão permitiu identificar, no total, sete diferentes categorias.

1. Estudar é aumentar conhecimento

Esta categoria reúne conceções referentes ao estudar como sendo aumentar conhecimento. As verbalizações remetem para o estudo como sendo aquisição de conhecimentos e aumento de aprendizagem não especificados e novos.

“(...) É aprender” (suj. 1; suj. 4; suj. 6)

“(...) É aprender mais” (suj. 10)

“(...) Aprender coisas novas” (suj. 8; suj. 12)

2. Estudar é aplicar

Foi classificada nesta categoria toda a informação que expressa a ideia de que estudar consiste em aplicar conhecimentos ou realizar ações anteriormente aprendidas.

“(...) Fazemos as coisas que sabemos” (suj. 2)

“(...) Saber como é que se faz” (suj. 7)

3. Estudar é memorizar

As verbalizações aqui consideradas referem-se ao estudo como sinónimo de memorização.

“(...) É decorar as coisas, as frases e isso ... [ler muitas vezes] para pormos isso na nossa cabeça...” (suj. 2)

“(...) Meter as coisas na minha cabeça. Memorizar” (suj. 11)

4. *Estudar é um processo de leitura*

As verbalizações aqui consideradas remetem para a conceção de estudo como um ato de leitura repetida.

“(...) Ler muitas vezes...” (suj.2)

5. *Estudar é rever*

As verbalizações remetem para a revisão da matéria como formas de estudo.

“(...) É rever a matéria para os testes” (suj. 3)

“(...) Rever a matéria...” (suj.7)

6. *Estudar é um dever não especificado*

As verbalizações referem-se ao estudo como uma responsabilidade, obrigação ou dever não especificado.

“(...) É uma coisa que se tem que estudar... porque todos temos que estudar” (suj.4)

7. *Estudar é um instrumento*

Esta categoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia que o estudo é visto como um meio para um determinado fim, subdividindo-se em duas subcategorias:

7.1. *Estudar é um meio de obter bons resultados académicos*

As verbalizações referem-se ao estudo como meio de obtenção de bons resultados académicos.

“(...)Ter boa nota nos testes” (suj. 9)

“(...) Para tirar boa nota. [Aprender coisas novas] e passar de ano” (suj. 12)

7.2. *Estudar é um meio de construir um dado futuro não especificado*

As verbalizações reportam-se ao estudo como um meio de construção de futuro não especificado.

“(...) Depois ter um futuro” (suj. 6)

B) Processo de aprendizagem do estudo

As categorias a seguir enunciadas resultaram das respostas dos participantes à questão “Como é que aprendeste a estudar?” Foram encontradas quatro categorias. Estas quatro principais categorias expressam a ideia de que os participantes foram ensinados por outros, por ações de estudo individuais, por ações de suporte/mediação familiar ou não sabem como aprenderam a estudar.

1. *Ensinado por outros*

Esta categoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia que o sujeito foi ensinado por outros a estudar, traduzindo-se nas seguintes duas subcategorias:

1.1. Familiares

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que foi um qualquer familiar (irmão, pai, mãe, tia, etc.) que ensinou o sujeito a estudar.

*“(...) O meu pai (...) (suj. 8)
“(...) Foi a minha prima que me ensinou [Então ia ao livro não é, depois passava as coisas mais importantes para uma folha e a seguir meti-as na cabeça] A minha mãe (suj. 11)*

1.2. Professores/escola

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que foram os professores que ensinaram os participantes a estudar e/ou que a aprendizagem no estudo ocorreu em contexto sala de aula ou na escola.

*“(...) Com os professores” (suj. 4)
“(...) Na escola... [com o meu pai, com a minha tia] também com a professora (...)” (suj. 10)*

2. Ações de estudo individual

Esta categoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia que o sujeito aprendeu a estudar através de ações de estudo individuais. Esta categoria traduz-se em seis diferentes subcategorias:

2.1. Memorização

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que indicam que os sujeitos aprenderam a estudar através da memorização.

“(...) Meti-as na cabeça (...)” (suj. 11)

2.2. Caderno/apontamentos

Foram aqui englobadas todas as verbalizações que remetem para o estudo como uma ação individual através do caderno e/ou apontamentos.

“(...) Do caderno (...)” (suj. 11)

2.3. Livro

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que remetem para o estudo como uma ação individual através da consulta de livros.

*“(...) Ia ao livro (...)” (suj. 11)
“(...) Com os livros” (suj. 12)*

2.4. Exercícios

As verbalizações aqui classificadas remetem para o estudo como uma ação individual através de aplicação.

“(...) Fazer exercícios do livro” (suj. 1)

2.5. *Leitura/revisão*

As verbalizações aqui englobadas remetem para o estudo como uma ação individual através da leitura e da revisão da matéria.

“(...) *A ler*” (suj. 1; suj. 4; suj. 6)

“(...) *Leio resumos (...)*” (suj. 8)

2.6. *Escrita/cópia*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que remetem para o estudo como uma ação individual através da escrita.

“(...) *A escrever...*” (suj. 6)

“(...) *Passava as coisas mais importantes para uma folha (...)*” (suj. 11)

3. *Ações de suporte/mediação familiar*

As verbalizações aqui classificadas referem-se à “aprendizagem” do estudo através de ações de suporte e mediação familiar.

“*[O meu pai] faz-me resumos de toda a matéria (...) e depois a [minha avó] vai-me fazendo perguntas sobre os resumos*” (suj. 8)

4. *Não sabe*

As verbalizações aqui classificadas indicam que os participantes não sabem como aprenderam a estudar.

“(...) *Não sei*” (suj. 9)

C) Aprendizagem do estudo

Relativamente à questão “Alguém te ensinou a estudar?” foram identificadas duas categorias, especificamente, “sim” (se alguém ensinou os participantes a estudar) e “não” (se ninguém os ensinou a estudar).

No que diz respeito à questão “Quem te ensinou a estudar”, as categorias encontradas expressam a ideia que os participantes foram ensinados por outros a estudar, traduzindo-se nas seguintes três subcategorias: pais; professores/escola; e, explicadores.

1. *Pais*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que foram os pais que ensinaram os participantes a estudar.

“(...) *A minha mãe*” (suj. 2)

“(...) *A minha mãe e o eu pai*” (suj. 5)

2. *Professores/escola*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que foram os professores que ensinaram os participantes a estudar e que aprenderam na escola.

“(...) Os meus professores” (suj. 4)
“(...) As professoras” (suj. 6)
“(...) Na escola também se vai aprendendo...” (suj. 10)

3. *Explicadores*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que indicam que os sujeitos aprenderam a estudar com explicadores.

“(...) A minha explicadora” (suj. 12)

Quanto à questão “Como te ensinaram a estudar?” foram encontradas cinco principais categorias. Estas cinco categorias reportam-se à ideia de os participantes foram ensinados a estudar por familiares, por professores, por explicadores, sem especificação de quem ensinou e através da sua ação individual.

1. *Familiares*

Esta categoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia que os participantes foram ensinados por familiares, traduzindo-se nas seguintes nove subcategorias:

1.1. *Atenção/Concentração*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que foram os familiares que ensinaram os sujeitos a estudar com atenção e concentração.

“(...) Com atenção e para ir para um local onde eu me consiga concentrar” (suj. 8)

1.2. *Explicação/exercícios*

Foram aqui englobadas todas as verbalizações que indicam que os sujeitos foram ensinados por familiares a estudar através da aplicação e da realização de exercícios.

“(...) Fazer exercícios” (suj. 10)

“(...) Metia exercícios” (suj. 11)

1.3. *Questionamento*

Todas as verbalizações aqui classificadas indicam que os sujeitos foram ensinados por familiares através do questionamento.

“(...) Perguntou umas coisas para ver se eu já sabia e eu respondia-lhe (...)” (suj. 2)

1.4. *Avaliação/feedback*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que indicam que os sujeitos foram ensinados por familiares através de avaliação e feedback.

“(...) Dizia-me se estava certo se estava errado (...)” (suj. 2)

1.5. *Cadernos/livros*

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que foram os familiares que ensinaram os participantes a estudar através da utilização de livros e cadernos.

“(...) Ensinou-me primeiro pelo caderno depois pelo livro, sempre assim (...) de livros, da matéria e caderno (...)” (suj. 5)

“(...) Tinha que ir ao livro e ao caderno...” (suj. 11)

1.6. *Leitura*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que foram os familiares que ensinaram os sujeitos a estudar através da leitura.

“(...) Nos intervalos também ler um bocadinho” (suj. 2)

1.7. *Revisão/repetição/memorização*

Todas as verbalizações aqui classificadas indicam que foram os familiares que ensinaram os participantes a estudar através da revisão/ repetição e memorização.

“(...) Disse para eu ler muitas vezes...” (suj. 2)

“(...) A rever as vezes que fossem necessárias até ficar a saber...” (suj. 10)

1.8. *Escrita*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que foram os familiares que ensinaram o sujeito a estudar através da escrita.

“(...) Para tomar nota das coisas. Disse para escrever...” (suj. 2)

1.9. *Resumos*

As verbalizações aqui englobadas indicam que foram os familiares que ensinaram os participantes a estudar através de resumos.

“(...) Resumos da matéria...” (suj. 10)

“(...) Passar as coisas mais importantes...” (suj. 11)

2. *Professores*

Esta categoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia que foram os professores que ensinaram os sujeitos a estudar, traduzindo-se nas seguintes cinco subcategorias:

2.1. *Explicação*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que foram os professores que ensinaram o sujeito a estudar através da explicação.

“(...) Deram-me a matéria na escola e como é que aquilo funcionava” (suj. 7)

“(...) Escreveram no quadro...” (suj. 9)

2.2. *Caderno/livro*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que foram os professores que ensinaram os sujeitos a estudar através da consulta de cadernos e dos livros.

“(...) Pelos livros, pelo caderno” (suj. 9)

2.3. *Leitura/revisão*

As verbalizações aqui englobadas indicam que foram os professores que ensinaram os participantes a estudar através da leitura e da revisão.

“(...) Rever as páginas e para rever a matéria dada...” (suj. 7)

2.4. *Escrita*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que foram os professores que ensinaram o sujeito a estudar através da escrita.

“(...) Ensinaaram-me a escrever e [depois escrevia] a, e, i, o, u e depois fui aprendendo as letras e depois comecei a aprender a escrever” (suj. 6)

2.5. *Questionamento*

Foram aqui englobadas todas as verbalizações que indicam que os sujeitos foram ensinados por professores a estudar através do questionamento.

“(...)” Perguntar na escola quando tiver dúvidas... (suj. 10)

3. *Explicadores*

Esta categoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia que os participantes foram ensinados a estudar por explicadores, traduzindo-se nas seguintes quatro subcategorias:

3.1. *Atenção*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que foram os explicadores que ensinaram os sujeitos a estudar com atenção.

“(...)” Estar com atenção nas aulas e depois também estar com atenção no teste para ter as coisas certas... (suj. 12)

3.2. *Memorização*

Todas as verbalizações aqui classificadas indicam que os sujeitos foram ensinados por explicadores através da memorização.

“(...) Decorar as coisas que estão no livro...” (suj. 12)

3.3. *Aplicação/ exercícios*

As verbalizações aqui englobadas indicam que foram os explicadores que ensinaram os participantes a estudar através da aplicação e da realização de exercícios e de perguntas relacionadas com textos.

“(...) Exercícios e perguntas sobre textos” (suj. 12)

3.4. *Leitura*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que foram os explicadores que ensinaram o sujeito a estudar através da leitura.

“(...) A ler as coisas que estão no livro...” (suj. 12)

4. Sem especificação de quem ensinou

Todas as verbalizações aqui englobadas indicam, como os participantes aprenderam a estudar, sem especificar quem, traduzindo-se nas seguintes três subcategorias:

4.1. Aplicação/ exercícios

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos aprenderam a estudar através da aplicação/ exercícios, sem especificar quem os ensinou.

“(...) A fazer as contas” (suj. 4)

4.2. Leitura

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos foram aprenderam a estudar através da consulta da leitura, sem especificar quem os ensinou.

“(...) A ler...” (suj. 4)

4.3. Escrita

As verbalizações aqui classificadas indicam que foram os participantes aprenderam a estudar através da escrita, sem especificar quem os ensinou.

“(...) A escrever...” (suj. 4)

5. Ação individual

Esta categoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia que os sujeitos aprenderam a estudar através da sua ação individual, traduzindo-se nas seguintes duas subcategorias:

5.1. Leitura

Todas as verbalizações aqui englobadas indicam que os participantes aprenderam a estudar pela sua ação individual através leitura.

“(...) Primeiro eu lia...” (suj. 5)

5.2. Escrita

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos aprenderam a estudar pela sua ação individual através da escrita.

“(...) Depois escrevia... (suj. 6)”

“(...) Passar para o caderno” (suj. 9)

Tema II Hábitos de Estudo

Este tema foi explorado a partir de cinco diferentes questões. Assim, as categorias identificadas neste tema reportam-se aos hábitos face ao estudo dos alunos do 5º ano de escolaridade.

A) Periodicidade do estudo

Todas as categorias a seguir identificadas se reportam aos hábitos face ao estudo no contexto da questão “Quando é que tu costumavas estudar?” A análise da questão permitiu identificar, no total, nove diferentes categorias. Esta questão foi aprofundada com a pergunta “Porquê?”.

1. Diariamente

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes costumam estudar diariamente.

“(...) Um bocadinho depois das aulas quando chego a casa...” (suj. 5)

“(...) Às vezes dia à dia [outras vezes três ou quatro dias antes do teste]” (suj. 9)

2. Uma semana a três/quatro dias antes do teste

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os participantes costumam estudar três a quatro dias até uma semana antes do teste.

“(...) Uma semana antes do teste começo a estudar” (suj. 8)

“(...) [Às vezes dia à dia] outras vezes três ou quatro dias antes do teste” (suj. 9)

3. Fim-de-semana

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes costumam estudar ao fim-de-semana.

“(...) Ao fim de semana [nas férias também, às vezes], mais nessas alturas [e nos testes]... sim, estudo nos dois dias, é mais no sábado, mas também estudo no domingo” (suj. 10)

“(...) Nos fins-de-semana” (suj. 11)

4. Dois dias por semana

As verbalizações reportam-se aos hábitos face ao estudo dos participantes de dois dias por semana.

“(...) À noite. Não, todos os dias não. Assim mais para a quarta e sexta-feira” (suj. 6)

“(...) À tarde... às vezes, e quando vou fazer os trabalhos de casa e estudar na explicação. Às terças e sextas...” (suj. 12)

5. Um dia por semana

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que indicam que os sujeitos costumam estudar um dia por semana.

“(...) À quarta...” (suj. 11)

“(...) À quarta-feira à tarde, saio à uma” (suj. 12)

6. *Por relação com os testes*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes costumam estudar por relação com os testes.

“(...) Quando há testes. Uns dias antes do teste” (suj. 3)

“(...) Antes dos testes” (suj. 4; suj. 7)

7. *Existência de mais tempo livre*

As verbalizações reportam-se aos hábitos face ao estudo dos participantes quando têm mais tempo.

“(...) Quando tenho tempo...” (suj. 2)

8. *Férias*

As verbalizações indicam que os sujeitos costumam estudar durante as férias.

“(...) Nas férias...” (suj. 10)

9. *Sem periodicidade fixa*

Todas as verbalizações aqui classificadas remetem para a ausência de periodicidade fixa quanto aos hábitos de estudo dos participantes.

“(...) Só depois das aulas. Todos os dias não mas [uma semana antes do teste começo a estudar]” (suj. 8)

“(...) Às vezes quando saí da escola e vou para a casa da minha avó e faço os trabalhos de casa também...” (suj. 10)

Todas as categorias a seguir apresentadas reportam-se aos motivos da periodicidade do estudo, no contexto da questão “Porquê?” A análise da questão permitiu identificar, no total, oito diferentes categorias.

1. *Existência de mais tempo*

Quanto aos motivos da periodicidade face ao estudo foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos costumam estudar quando têm mais tempo.

“(...) Porque tenho mais tempo” (suj. 1)

“(...) É quando tenho mais tempo e à quarta tenho tarde livre” (suj. 11)

2. *Não consegue estudar à noite*

Relativamente aos motivos da periodicidade face ao estudo foram classificadas aqui todas as verbalizações que indicam que os sujeitos não conseguem estudar à noite.

“(...) Às vezes de noite quando vou fazer as minhas tarefas já é tarde por isso já não consigo estudar” (suj. 2)

3. *Aprendizagem*

As verbalizações dos sujeitos quanto aos motivos da periodicidade face ao estudo indicam que costumam estudar para aprender.

“(...) Para ficar [Porque... para depois no último dia dou só uma revisão breve]” (suj. 3)
“(...) Para a gente saber... como é que a matéria funciona” (suj. 7)

4. Revisão

Quanto aos motivos da periodicidade face ao estudo foram englobadas aqui todas as verbalizações que remetem para a revisão da matéria.

“(...)[Para ficar] Porque... para depois no último dia dou só uma revisão breve” (suj. 3)
“(...) Para rever a matéria que foi dada no dia” (suj. 10)

5. Sucesso

Relativamente aos motivos da periodicidade face ao estudo foram classificadas aqui todas as verbalizações que se reportam ao sucesso.

“(...) Saber acertar nos testes” (suj. 7)
“(...) Para tirar boa nota” (suj. 9)
“(...) Para apresentar as coisas feitas na escola” (suj. 12)

6. Descanso ao fim de semana

Relativamente aos motivos da periodicidade face ao estudo foram classificadas aqui todas as verbalizações que remetem para o descanso ao fim de semana.

“(...) Para depois nos fins de semana ir descansar [e poder ir brincar]” (suj. 6)

7. Brincar

Quanto aos motivos da periodicidade face ao estudo foram englobadas aqui todas as verbalizações referem-se à diversão.

“(...)[Para depois nos fins-de-semana ir descansar] e poder ir brincar” (suj. 6)

8. Preferência

As verbalizações dos sujeitos quanto aos motivos da periodicidade face ao estudo indicam preferência.

“(...) Porque eu prefiro estudar antes dos testes do que no final dos testes” (suj. 4).

B) Periodicidade do estudo de matérias fáceis

Todas as categorias a seguir enunciadas resultam das respostas dos participantes à questão “Quando é que tu costumavas estudar uma matéria que é fácil para ti?” Foram encontradas, no total, seis diferentes categorias. Esta questão foi aprofundada com a pergunta “Quanto tempo antes do teste a comesças a estudar?”.

1. Depois de estudar as matéria que não percebe bem

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes costumam estudar uma matéria considerada fácil depois de estudarem as matérias que não percebem bem.

“(...) Eu estudo depois de ter estudado as outras matérias que não percebia bem” (suj. 9)

2. Durante a semana

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes costumam estudar uma matéria considerada fácil durante a semana.

“(...) Também uma semana sempre antes” (suj. 8)

“(...) [Mais aos fins de semana] durante a semana [um bocadinho ali ao fim de semana, mas não é muito tempo]” (suj. 10)

3. Fim-de-semana

As verbalizações indicam que os sujeitos costumam estudar uma matéria considerada fácil ao fim de semana.

“(...) [É quando eu tenho tempo]. Quando, tipo, nos finais de semana, quando não tenho nada para fazer, costumo fazer. Sábado e domingo (...) Nos fins de semana à tarde, lá por umas duas horas” (suj. 4)

“(...) Mais aos fins de semana [durante a semana] um bocadinho ali ao fim de semana, mas não é muito tempo” (suj. 10)

4. Véspera dos testes

As verbalizações referem que os participantes costumam estudar uma matéria considerada fácil na véspera dos testes.

“(...) [Não sei] (...) É mais ao pé dos testes, porque é mais ansiedade e não sei quê, tenho mais dúvidas” (suj. 5)

“(...) Antes dos testes” (suj. 7)

“(...) Se o teste for segunda-feira é domingo que estudo” (suj. 11)

5. Sem periodicidade fixa

Todas as verbalizações aqui classificadas remetem para a ausência de periodicidade fixa quanto aos hábitos de estudo face a uma matéria considerada fácil.

“(...) Às vezes” (suj. 3; suj 6)

“(...)É quando eu tenho tempo [Quando, tipo, nos finais de semana, quando não tenho nada para fazer, costumo fazer. Sábado e domingo (...) Nos fins de semana à tarde, lá por umas duas horas].” (suj. 4)

“(...) Costumo estudar quando se tem que estudar” (suj. 7)

6. Não sabe/ não responde

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes não sabem quando costumam estudar uma matéria considerada fácil ou não respondem.

“(...) As coisas que às vezes, fáceis para mim eu estudo porque já as sei de cor. Mas as mais difíceis é que tenho que estudar mesmo” (suj. 2)

“(...) Não sei (...) [É mais ao pé dos testes, porque é mais ansiedade e não sei quê, tenho mais dúvidas]” (suj. 5)

Todas as categorias a seguir apresentadas indicam a temporalidade relativa ao início do estudo antes da avaliação de uma matéria considerada fácil, no contexto da

questão “Quanto tempo antes do teste a começa a estudar?” A análise da questão permitiu identificar, no total, quatro diferentes categorias.

1. *Diariamente*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que referem que os participantes começam a estudar antes do teste de uma matéria considerada fácil diariamente.

“(…) *E normalmente estudo sempre (…)*” (suj. 7)

2. *Por relação com a data do teste*

Esta categoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia que os sujeitos iniciam o estudo antes do teste por relação com a sua data. Esta categoria abarca cinco subcategorias.

2.1. *Quando o professor informa da data do teste*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos começam a estudar, antes do teste de uma matéria considerada fácil, quando os professores informam que é o teste.

“(…) *Quando a professora marca o teste... já começo a estudar*” (suj. 4)

2.2. *Cinco dias antes do teste*

Todas as verbalizações aqui classificadas remetem para o início do estudo cinco dias antes do teste de uma matéria considerada fácil.

“(…) *Uma semana*” (suj. 1)

“(…) *Mais ou menos... uns... sei lá cinco dias... [não sei...]*” (suj. 5)

“(…) *Uma semana sempre antes*” (suj. 8).

2.3. *Três/quatro dias antes do teste*

As verbalizações indicam que os sujeitos costumam estudar três a quatro dias antes do teste de uma matéria considerada fácil.

“(…) *No máximo quatro a três dias*” (suj. 6)

“(…) *[Dois] três dias*” (suj. 10)

2.4. *Dois dias antes do teste*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes costumam estudar dois dias antes do teste de uma matéria considerada fácil.

“(…) *[Um dia] dois dias*” (suj. 3)

“(…) *Dois [três dias]*” (suj. 10)

“(…) *Dois dias*” (suj. 12)

2.5. *Véspera*

As verbalizações referem que os participantes costumam estudar antes do teste de uma matéria considerada fácil na véspera.

"(...) Um dia[dois dias]" (suj. 3)

"(...) Para ai um dia, uma noite. [E normalmente estudo sempre... posso ir estudando de vez em quando, mas depois (...) Estudo mesmo quando me vou deitar, estudo um bocado para aquilo ficar melhor na cabeça]" (suj. 7)

"(...) Um dia. [Às vezes, quando é fácil]" (suj. 11)

3. Sem periodicidade fixa

Todas as verbalizações aqui classificadas remetem para a ausência de periodicidade fixa quanto ao início do estudo antes do teste de uma matéria considerada fácil.

"(...) [Um dia] Às vezes, quando é fácil" (suj. 11)

4. Não sabe/não responde

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que referem que os sujeitos não sabem quando tempo antes do teste de uma matéria considerada fácil começam a estudar ou não respondem.

"(...) Não sei... (...)" (suj. 5)

"(...) Não sei" (suj. 9)

C) Periodicidade do estudo de matérias difíceis

Todas as categorias a seguir enunciadas resultam das respostas dos sujeitos à questão "Quando é que tu costumavas estudar uma matéria que é difícil para ti?" Foram encontradas cinco diferentes categorias. Esta questão foi aprofundada com a pergunta "Quanto tempo antes do teste a comesças a estudar?".

1. Diariamente

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos costumam estudar, para uma matéria considerada difícil, diariamente antes do teste.

"(...) Antes da professora marcar o teste" (suj. 4)

"(...) É quando dou [e tenho dúvidas, às vezes vou aos apoios, porque eu não tenho apoios, mas às vezes vou lá porque tenho dúvidas e esclareço com a professora e também estudo antes do testes] e depois das aulas, às vezes" (suj. 5)

"(...) Vou à explicação logo" (suj. 12)

2. Maior antecedência e estudo

Todas as verbalizações aqui classificadas remetem para maior antecedência e estudo relativamente ao início do estudo antes do teste de uma matéria considerada difícil.

"(...) Aí já começo mais tempo antes" (suj. 6)

"(...) Estudo mais cedo" (suj. 9)

"(...) Mais dias" (suj. 11)

3. *Dois dias/ fim-de-semana*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes costumam estudar dois dias ou durante o fim-de-semana antes do teste de uma matéria considerada difícil.

“(...) Às segundas e terças” (suj. 2)

“(...) Durante a semana (duas, três vezes) e aos fins-de-semana (...)” (suj. 10)

4. *Véspera do teste*

As verbalizações referem que os participantes costumam estudar uma matéria considerada difícil na véspera do teste.

“(...)[É quando dou e tenho dúvidas, às vezes vou aos apoios, porque eu não tenho apoios, mas às vezes vou lá porque tenho dúvidas e esclareço com a professora] e também estudo antes do testes [e depois das aulas, às vezes]” (suj. 5)

5. *Sem periodicidade fixa*

Todas as verbalizações aqui classificadas remetem para a ausência de periodicidade fixa relativamente ao início do estudo antes do teste de uma matéria considerada difícil.

“(...)[É quando dou] e tenho dúvidas, às vezes vou aos apoios, porque eu não tenho apoios, mas às vezes vou lá porque tenho dúvidas e esclareço com a professora [e também estudo antes do testes e depois das aulas] às vezes” (suj. 5)

Todas as categorias a seguir apresentadas indicam a temporalidade relativa ao início do estudo, antes do teste de uma matéria considerada difícil, no contexto da questão “Quanto tempo antes do teste a comesças a estudar?” A análise da questão permitiu identificar, no total, seis diferentes categorias.

1. *Por relação com a data do teste*

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes começam o estudo antes da avaliação de uma matéria considerada difícil por relação com a data do teste. Foram encontradas cinco subcategorias.

1.1. *Mais de uma semana antes do teste*

Todas as verbalizações aqui classificadas remetem para o início do estudo mais de uma semana antes do teste de uma matéria considerada difícil.

“(...) Oito dias” (suj. 4)

“(...) Uma semana e meia” (suj. 6)

“(...) Oito ou nove dias” (suj. 8)

1.2. *Cinco dias antes do teste*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes costumam estudar para uma matéria considerada difícil cinco dias antes do teste.

“(...) Uma semana” (suj. 1)

“(...) Cinco (...)” (suj. 12)

1.3. Quatro dias antes do teste

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos costumam estudar quatro dias antes do teste de uma matéria considerada difícil.

“(...) [Três] quatro dias” (suj. 10)

“(...) [Cinco] quatro, praí quatro dias. Só à tarde” (suj. 12)

1.4. Dois/três dias antes do teste

As verbalizações indicam que os participantes costumam estudar dois/três dias antes do teste de uma matéria considerada difícil.

“(...) É a mesma coisa. Dois dias” (suj. 7)

“(...) Três [quatro dias]” (suj. 10)

“(...) Três dias antes” (suj. 11)

1.5. No próprio dia

As verbalizações referem que os participantes costumam estudar no próprio dia antes do teste de uma matéria considerada difícil.

“(...) No intervalo antes da aula, do teste...” (suj. 2)

2. Não sabe

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que indicam que os sujeitos não sabem quando tempo antes do teste de uma matéria considerada difícil começam a estudar.

“(...) Não sei” (suj. 3; suj. 5; suj. 9)

D) Local de estudo

As categorias a seguir enunciadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão “Onde é que costumam estudar?” Foram encontradas três categorias. Estas quatro principais categorias expressam a ideia de que os participantes costumam estudar em casa, em casa da avó, raramente na escola e na explicação.

1. Em casa

Esta categoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia que os sujeitos estudam em casa, traduzindo-se nas seguintes seis subcategorias:

1.1. Sem especificação do espaço

As verbalizações referem que os participantes costumam estudar em casa, sem especificação do espaço.

“(...) Em casa” (suj. 1)

“(...) Em casa. [Raramente aqui na escola (...) às vezes estudo com o meu pai onde ele estiver]” (suj. 10)

“(...) Em casa [No quarto] e na cozinha, às vezes” (suj. 11)
“(...) Em casa. [No quarto e também estudo na explicação...]” (suj. 12)

1.2. Em casa da avó

Esta categoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia que os sujeitos estudam em casa da avó.

“(...) Na casa da minha avó [e no meu quarto]” (suj. 8)

1.3. No quarto

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes costumam estudar no quarto.

“(...) No quarto...” (suj. 3; suj. 11; suj. 10; suj. 12)
“(...) No meu quarto” (suj. 4; suj. 5; suj. 6; suj. 9)

1.4. No escritório

Todas as verbalizações aqui classificadas referem o escritório como local de estudo dos sujeitos.

“(...) No escritório” (suj. 7)

1.5. Na cozinha

As verbalizações indicam que os participantes costumam estudar na cozinha.

“(...) [Em casa, no quarto] e na cozinha, às vezes” (suj. 11)

1.6. Onde estiver o pai (não especificado)

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes costumam estudar no espaço onde estiver o pai.

“(...)[Em casa. Raramente aqui na escola] (...) às vezes estudo com o meu pai onde ele estiver” (suj. 10)

2. Raramente na escola

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes raramente costumam estudar na escola.

“(...)[Em casa] Raramente aqui na escola [(...) às vezes estudo com o meu pai onde ele estiver]” (suj. 10)

3. Na explicação

As verbalizações indicam que os participantes costumam estudar na explicação.

“(...)[Em casa. No quarto] e também estudo na explicação... (suj. 12)

E) Atividade do estudo e mediadores

As categorias a seguir enunciadas resultaram das respostas dos participantes à questão “Estudas sozinho ou há alguém que te ajuda a estudar?” Foram encontradas

três categorias. Estas três categorias reportam-se a ideia de que os participantes estudam sozinhos, às vezes sozinhos e às vezes com ajuda. Esta questão aprofunda-se com as seguintes questões “Se sim, quem te ensinou a estudar?”; “Se sim, como te ensinaram a estudar?”

1. Sozinho

As verbalizações aqui englobadas indicam que os participantes estudam sozinhos.

“(...) Agora já estudo sozinha, dantes estudava com o meu irmão” (suj. 5)

“(...) [Na casa da minha avó, a minha avó vai-me fazendo as perguntas sobre os resumos] e em minha casa estudo sozinho” (suj. 8)

“(...) Em casa estudo sozinho [mas lá na explicação ela ajuda-me a estudar porque é mais difícil (...)]” (suj. 12)

2. Às vezes sozinho

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que indicam que às vezes os sujeitos estudam sozinhos.

“(...) Umhas vezes sozinho outras vezes [com a minha mãe ou o meu irmão ou o meu pai]” (suj. 2)

“(...) Às vezes estudo sozinho [às vezes estudo com a minha mãe]” (suj. 6)

“(...) Às vezes sozinho [às vezes com alguém]” (suj. 9)

3. Às vezes com ajuda

Todas as verbalizações aqui classificadas referem que os participantes, às vezes, estudam com ajuda.

“(...)[Umhas vezes sozinho] outras vezes com a minha mãe ou o meu irmão ou o meu pai” (suj. 2)

“(...)Na casa da minha avó, a minha avó vai-me fazendo as perguntas sobre os resumos [e em minha casa estudo sozinho]” (suj. 8)

“(...) Quando preciso de ajuda peço ajuda...” (suj. 10)

Relativamente à questão “Quem te ajuda a estudar?” foram encontradas duas categorias. Estas duas principais categorias traduzem a ideia de que os participantes são ajudados a estudar por familiares e explicadores.

1. Familiares

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia que os sujeitos são ajudados a estudar por um qualquer familiar (mãe, pai, pais, irmãos, avós).

1.1. Mãe

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes são ajudados a estudar pela mãe.

“(...) [O meu pai] ou a minha mãe” (suj. 7)

“(...) Às vezes a minha mãe” (suj. 9)

1.2. Pai

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que indicam que os sujeitos são ajudados a estudar pelo pai.

“(...) O meu pai [ou a minha mãe]” (suj. 7)

1.3. Pais

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes são ajudados a estudar pelos pais.

“(...) [Às vezes tenho explicação] e às vezes com os meus pais” (suj. 4)

1.4. Irmãos

As verbalizações referem que os participantes são ajudados a estudar pelos irmãos.

“(...) [Com a minha mãe] ou o meu irmão [ou o meu pai]” (suj. 2)

1.5. Avós

Todas as verbalizações aqui classificadas referem que os avós ajudam os sujeitos a estudar.

“(...)[Quando preciso de ajuda peço ajuda] se estiver na casa dos meus avós é ao meu avô que peço... à minha avó...” (suj. 10)

2. Explicadores

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes são ajudados a estudar na explicação.

“(...) Ela (explicadora) ensina-me melhor as coisas...” (suj. 12)

Quanto à questão “Como te ajudam a estudar?” foram encontradas dez categorias. Estas dez categorias traduzem a ideia de que os sujeitos são ajudados a estudar através da repetição/memorização, explicação, *feedback* avaliativo, monitorização, realização de exercícios, resumos, leitura, escrita, questionamento.

1. Repetição/ memorização

Todas as verbalizações aqui classificadas indicam que os sujeitos foram ensinados através da repetição/memorização.

“(...) Quando eu erro repetimos... várias vezes até eu fixar” (suj. 8)

2. Explicação

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes são ajudados a estudar através da explicação.

“(...) Explica a... ensina [lê o texto] depois explica para nós” (suj. 4)

“(...) Explica as coisas que eu não percebo... [e depois manda-me fazer no caderno para ver se eu aprendi mesmo sozinho...]” (suj. 6)

“(...) Ajudam-me a dizer as coisas, a dizer como é que aquilo funciona, se eu não estou a perceber muito bem ensinam-me outra vez a matéria mais ou menos [(...) Dizem para estudar melhor, para rever melhor a matéria e para depois sair boa nota no teste]” (suj. 7)

3. Feedback avaliativo

As verbalizações referem que os participantes são ajudados a estudar através de *feedback* avaliativo.

“(...) Se tivesse certo, eles diziam está certo, se tivesse errado, diziam está errado...” (suj. 2)

“(...) Corrijo testes na explicação. Às vezes as professoras mandam trabalho de casa corrigir o teste” (suj. 12)

4. Monitorização

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que indicam que os sujeitos são ajudados a estudar através de monitorização.

“(...) Dizem para estudar melhor, para rever melhor a matéria” (suj. 7)

5. Exercícios

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes são ajudados a estudar através da realização de exercícios.

“(...) [Explica as coisas que eu não percebo...] e depois manda-me fazer no caderno para ver se eu aprendi mesmo sozinho...” (suj. 6)

“(...) [Às vezes dita-me um ditado para eu escrever] outras vezes, faz-me os exercícios do meu livro para o caderno, para eu depois fazê-los” (suj. 9)

6. Resumos

Todas as verbalizações aqui classificadas expressam a ideia que os sujeitos são ensinados através da realização de resumos.

“(...) [Faz-me perguntas] e às vezes faz resumos” (suj. 3)

7. Leitura

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes são ajudados a estudar através da leitura.

“(...) [Explica a... ensina] lê o texto...” (suj. 4)

“(...) Ela manda-me ler o texto [três ou quatro vezes para ficar com ele decorado...]” (suj. 12)

8. Escrita

As verbalizações indicam que os participantes são ajudados a estudar através da escrita.

“(...) Às vezes dita-me um ditado para eu escrever...” (suj. 9)

9. Questionamento

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos são ajudados a estudar através da realização do questionamento.

“(...) Primeiro perguntam onde é que eu tenho mais dúvidas...” (suj. 2)

“(...) Faz-me perguntas...” (suj. 3)

10. Não sabe

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes não sabem como são ajudados a estudar.

“(...) Não sei, agora não sei...” (suj. 12)

Tema III Métodos e estratégias de estudo

Este tema foi explorado a partir de três questões diferentes. As categorias identificadas neste tema remetem aos métodos e estratégias de estudo dos alunos do 5º ano de escolaridade no contexto da seguinte questão “Como é que tu estudas?”. Para além desta pergunta, quisemos ainda explorar, para este tema, quais as ações nas situações de aprendizagem/ estudo destes alunos face a uma matéria fácil e face a uma matéria difícil. Para tal, colocamos as seguintes perguntas: “Como estudas uma matéria que é fácil para ti?” e “Como estudas uma matéria que é difícil para ti?”

A) Métodos e estratégias utilizadas no estudo em geral

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “Como é que tu estudas?”. A análise da questão permitiu identificar três diferentes categorias. Estas categorias referem-se aos métodos e estratégias utilizadas no estudo em geral.

1. Procedimentos/estratégias

Esta categoria reúne as estratégias utilizadas pelos participantes no seu estudo em geral, traduzindo-se nas seguintes sete subcategorias:

1.1. Repetição/memorização

Todas as verbalizações aqui classificadas expressam a ideia que os sujeitos estudam através da repetição/memorização.

“(...) [Leio muitas vezes] até ter aquilo na minha cabeça. É assim como eu estudo sempre” (suj. 2)

“(...) [Lendo, escrevendo] e decorando” (suj. 6)

“(...) [Às vezes só leio do livro] e memorizo aquilo na cabeça” (suj. 7)

1.2. Exercícios

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes estudam através da realização de exercícios.

“(...) Faço exercícios” (suj. 1)

“(...) Faço exercícios (...) às vezes a minha mãe passa-me e eu tento e eu faço” (suj. 11)

“(...) Às vezes resolvo alguns exercícios...” (suj. 12)

1.3. Leitura

As verbalizações indicam que os sujeitos são estudam através da leitura.

“(...) Às vezes leio” (suj. 3)

“(...) Lendo os resumos do meu pai...” (suj. 8)

“(...) leio os livros...” (suj. 9)

1.4. Revisão

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os participantes estudam através da revisão.

“(...) Revendo a matéria...” (suj. 10)

1.5. Apontamentos/resumos/escrita

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia que os sujeitos estudam através da realização de apontamentos e resumos e da escrita.

“(...) [Leio] escrevo, apontamentos...” (suj. 2)

“(...) Faço resumos...” (suj. 3)

“(...) Passo do meu caderno para uma folha [para decorar e às vezes leio os livros] e os outros dias também copio para uma folha” (suj. 9)

“(...) [Vou ao livro e ao caderno] tiro as coisas mais importantes...” (suj. 11)

1.6. Questionamento

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes estudam através do questionamento.

“(...) Costumo fazer algumas perguntas também...” (suj. 3)

1.7. Várias coisas

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os sujeitos fazem várias coisas quando estudam.

“(...) outras vezes (...) quando vai sair matérias, convites, várias coisas, vou fazendo essas coisas” (suj. 7)

2. Fontes/recursos

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia que os sujeitos se socorrem a fontes e os recursos no seu estudo, traduzindo-se nas seguintes três subcategorias:

2.1. Consulta de cadernos

Todas as verbalizações aqui classificadas expressam a ideia que os sujeitos estudam pelo caderno de atividades e pelo caderno diário.

“(...) [Exercícios do livro] do caderno de atividades quando tenho (...) também vou ver ao caderno diário (...) [os livros] e o caderno diário é por onde eu estudo mais” (suj. 5)

“(...) [Vou ao livro] e ao caderno” (suj. 11)

2.2. Consulta de livros

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os participantes estudam através pelos livros.

“(...) [Leio] o que está nos livros [faço exercícios]” (suj. 1)

“(...) Vendo do livro, com o livro (...) estudo mais do livro...” (suj. 7)

“(...) Também vou consultar ao livro quando tiver dúvidas...” (suj. 8)

“(...) Também estudo pelos livros...” (suj. 10)

2.3. Cd

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos estudam através de Cd's.

"(...) Algumas disciplinas têm uns Cd's... também, às vezes, há coisas que... exercícios que ajudam a perceber melhor (...) também estudo, às vezes, por aí." (suj. 10)

3. Apoio

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os participantes estudam através do apoio que têm na escola.

"(...) Às vezes também pelo apoio, essas coisas todas (...)" (suj. 5)

B) Métodos e estratégias utilizadas no estudo de matérias fáceis

As categorias identificadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão "Como estudas uma matéria que é fácil para ti?" A análise da questão permitiu identificar dez diferentes categorias. Estas categorias referem-se aos métodos e estratégias utilizadas no estudo de matérias consideradas fáceis.

1. Consulta de livros

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia que os sujeitos estudam através da consulta de livros.

"(...) Abro o livro [vejo essa matéria, faço alguns exercícios]" (suj. 10)

"(...) Eu estudo sempre pelo livro..." (suj. 12)

2. Leitura

Esta categoria reúne as formas de leitura utilizadas pelos participantes no seu estudo face a uma matéria considerada fácil, traduzindo-se nas seguintes quatro subcategorias:

2.1. Leitura em geral

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos estudam, relativamente a uma matéria considerada fácil, através de uma leitura em geral.

"(...) Lendo, lendo..." (suj. 3)

"(...) Eu leio..." (suj. 4)

2.2. Repetida

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia que os sujeitos leem repetidamente quando estudam para uma matéria considerada fácil.

"(...) Leio-a mais uma ou duas vezes [para tentar decorar mais]" (suj. 9)

2.3. Lê melhor

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os participantes leem melhor quando estudam para uma matéria considerada fácil.

“(...) Preparo aquilo (o livro) e leio melhor (...) normalmente só leio, só vejo aquilo, só aquela parte melhor, não é preciso grandes complicações” (suj. 7).

2.4. Lê menos

As verbalizações indicam que os sujeitos leem menos quando estudam para uma matéria considerada fácil.

“(...) As matérias que são fáceis para mim não leio tanto [faço mais exercícios] mas também leio, mas não é tanto” (suj. 5)

“(...) Só leio umas poucas vezes” (suj. 6)

2.5. Lê resumos

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia que os participantes leem resumos quando estudam para uma matéria considerada fácil.

“(...) Leio os resumos do meu pai...” (suj. 8)

3. Escrita

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos tiram apontamentos, realizam resumos ou escrevem quando estudam uma matéria considerada fácil.

“(...) Escrevo...” (suj. 4)

“(...) Às vezes passo também (...) para o caderno...” (suj. 9)

4. Exercícios

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia que os participantes realizam exercícios quando estudam uma matéria considerada fácil.

“(...) Faço mais exercícios...” (suj. 5)

“(...) Faço alguns exercícios” (suj. 10)

“(...) Faço exercícios [perguntas e também leio] e faço contas” (suj. 12)

5. Monitorização/responde a perguntas

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia que os participantes leem resumos quando estudam para uma matéria considerada fácil.

“(...) E fazendo algumas perguntas” (suj. 3)

“(...) E também faço as perguntas” (suj. 4)

6. Memorização

As verbalizações indicam que os sujeitos estudam uma matéria considerada fácil através da repetição/memorização.

“(...) [Leio-a mais uma ou duas vezes] para tentar decorar mais” (suj. 9)

7. Estuda primeiro as mais difíceis

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos estudam primeiro uma matéria difícil e depois as mais fáceis.

“(...) Estudo primeiro as mais difíceis e depois as mais fáceis...” (suj. 9)

8. Da mesma forma que estuda em geral

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os participantes estudam uma matéria considerada fácil da mesma forma que estudam em geral.

“(...) O mesmo” (suj. 1)

“(...) Igual” (suj. 11)

9. Da mesma forma que estuda a matéria difícil

As verbalizações indicam que os sujeitos estudam uma matéria considerada fácil da mesma forma que estudam a matéria que é difícil.

“(...) Estudo como estudo a que é difícil (...)” (suj. 8)

10. Estuda com explicadores

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia que os participantes estudam uma matéria considerada fácil com explicadores.

“(...) Com a minha explicadora” (suj. 12)

C) Métodos e estratégias utilizadas no estudo de matérias difíceis

As categorias identificadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão “Como estudas uma matéria que é difícil para ti?” Foram identificadas nove principais categorias. Estas diferentes categorias referem-se aos métodos e estratégias que os participantes utilizam no estudo de uma matéria considerada difícil.

1. Procura de ajuda

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os participantes procuram ajuda quando estudam para uma matéria considerada difícil.

“(...) Se não compreender bem aquilo posso pedir um bocado de ajuda ao meu pai ou à minha mãe...” (suj. 7)

2. Procedimentos

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia dos procedimentos dos sujeitos quando estudam uma matéria considerada difícil.

“(...) Antes do teste eu vou à internet lá da escola e vejo o teste [depois vou fazendo o estudo]” (suj. 6)

3. Leitura

Esta categoria engloba as formas de leitura utilizadas pelos sujeitos no estudo de uma matéria considerada difícil, traduzindo-se nas seguintes três subcategorias:

3.1. *Em geral*

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos estudam uma matéria considerada difícil através de uma leitura em geral.

“(...) *Leio*” (suj. 1)

“(...) *Às vezes vou ler a matéria...*” (suj. 6)

“(...) *Às vezes também leio alguns textos da informação sobre as perguntas. Algumas perguntas que vão sair no teste*” (suj. 12)

3.2. *Repetida*

Todas as verbalizações aqui classificadas expressam a ideia que os participantes leem repetidamente quando estudam uma matéria considerada difícil.

“(...) *Leio muitas vezes [até por aquilo na minha cabeça]...*” (suj. 2)

“(...) *Leio a matéria várias vezes...*” (suj. 10)

3.3. *Revisão*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia que os sujeitos estudam uma matéria considerada difícil através da revisão de leitura.

“(...) *Normalmente não costumo fazer mais nada ou então fico ali a rever aquilo mais vezes (...)* [vou lendo mais vezes, a ver se percebo aquilo]” (suj. 7)

4. *Apontamentos/ resumos/escrita*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos estudam uma matéria difícil através de apontamentos, resumos e escrita.

“(...) *E tiro apontamentos para o caderno*” (suj. 2)

“(...) *Faço os resumos...*” (suj. 10)

“(...) *Escrevo...*” (suj. 4)

“(...) *[Às vezes vou ler a matéria] ou se não também vou escrever...*” (suj. 6)

5. *Exercícios/testes*

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia que os participantes realizam exercícios quando estudam uma matéria considerada difícil.

“(...) *[É mais ler] e mais exercícios, em mais quantidade*” (suj. 5)

“(...) *Escrevo às respostas (do teste)...*” (suj. 6)

6. *Memorização*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia que os sujeitos estudam uma matéria considerada difícil através da memorização.

“(...) *[Leio muitas vezes] até por aquilo na minha cabeça...*” (suj. 2)

“(...) *Tento decorar...*” (suj. 6)

7. *Questionamento/ avaliação*

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos estudam uma matéria considerada difícil através do questionamento.

“(...) Alguma coisa que seja um bocadinho mais difícil na matéria faço perguntas (...) às vezes faço de cabeça” (suj. 3)

8. Estudo

Esta categoria engloba todas as verbalizações referentes ao estudo de uma matéria difícil, traduzindo-se nas seguintes três subcategorias.

8.1. Em geral

Todas as verbalizações aqui classificadas expressam a ideia que os participantes estudam uma matéria difícil de forma geral.

“(...) [Escrevo, leio] e estudo também” (suj. 4)

“(...) Estudo (...) [Antes do teste eu vou à internet lá da escola e vejo o teste] depois vou fazendo o estudo” (suj. 6)”

8.2. Idêntico

As verbalizações aqui englobadas traduzem a ideia que os sujeitos estudam uma matéria difícil da mesma forma que estudam a matéria que é fácil.

“(...) Estudo da mesma forma” (suj. 8)

“(...) Também” (suj. 11)

8.3. Aumento do estudo

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia que os sujeitos aumentam o estudo quando se trata de uma matéria difícil.

“(...) Só que estudo mais dias” (suj. 8)

“(...) Estudo-a mais vezes. Então aí faço o dobro, estudo mais...” (suj. 9)

9. Não sabe

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos não sabem como estudam uma matéria difícil.

“(...) Não sei...” (suj. 12)

Tema IV Afetos e Emoções

A) Emoções no estudo de disciplinas fáceis

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que tu sentes quando estás a estudar uma disciplina que é fácil para ti?” Foram identificadas dez diferentes categorias. Estas categorias referem-se às emoções dos sujeitos durante o estudo de uma disciplina considerada fácil. Esta questão foi aprofundada com as questões “Porquê?” e “O que é que fazes quando sentes isso?”.

1. Alegria/ felicidade

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos sentem alegria e felicidade quando estudam uma disciplina fácil.

“(...) *Sinto-me feliz...*” (suj. 2)

“(...) *Fico contente...*” (suj. 7)

2. Inspiração

Todas as verbalizações aqui classificadas expressam a ideia que os sujeitos se sentem inspirados quando estudam uma disciplina fácil.

“(...) *Inspiração...*” (suj. 2)

3. Bem-estar

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os participantes se sentem bem quando estudam uma disciplina fácil.

“(...) [*Sinto-me feliz*] *sinto-me bem...*” (suj. 2)

“(...) *Sinto-me bem*” (suj. 9)

4. Sente-se “normal”/ não se sente triste nem contente

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia que os sujeitos não se sentem tristes nem contentes quando estudam uma disciplina fácil.

“(...) *Normal. Não estou triste nem contente, é normal*” (suj. 11)

5. Descanso/ alívio

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os participantes sentem descanso e alívio quando estudam uma disciplina fácil.

“(...) *Sinto-me aliviado*” (suj. 4)

“(...) *Descansado*” (suj. 6)

6. Confiança/ segurança

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos sentem confiança e segurança quando estudam uma disciplina fácil.

“(...) *Que vai correr bem*” (suj. 3)

“(...) *Sinto que em principio vou conseguir tirar boa nota*” (suj. 8)

7. Não necessita de muito estudo

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes não necessitam de muito estudo quando se trata de uma disciplina fácil.

“(...) *Sinto que é fácil, que não preciso de estudar muito (...) sinto que aquilo é fácil*” (suj. 7)

“(...) *É mais fácil, não preciso estudar muito, preciso estudar muito, mas não preciso estudar tanto*” (suj. 9)

8. *Facilitador de aprendizagens mais difíceis*

As verbalizações indicam que os sujeitos sentem que as disciplinas fáceis são facilitadoras de aprendizagens mais difíceis.

“(...) Sinto que se estudar as fáceis, as difíceis depois tornam-se mais fáceis também” (suj. 10)

9. *Ansiedade/nervosismo*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes se sentem ansiosos e nervosos quando estudam uma disciplina fácil.

“(...) Nervosa” (suj. 1)

“(...) Sinto ansiedade” (suj. 5)

10. *Não controla o resultado*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes não controlam o resultado quando estudam uma disciplina fácil.

“(...) Sinto que vou ter negativa ou uma coisa assim (...). Que a professora me vai dar satisfaz ou negativa, não sei” (suj. 12)

Relativamente à questão “Porquê?” foram encontradas seis categorias. Estas categorias traduzem os motivos das emoções experienciadas quando os sujeitos estudam uma disciplina fácil.

1. *Facilidade em aprender*

As verbalizações indicam que os motivos das emoções experienciadas sujeitos quando estão a estudar uma disciplina fácil são a facilidade de aprendizagens.

“(...) [Porque as matérias que eu gosto...] para mim são fáceis” (suj. 7)

“(...) Porque é fácil” (suj. 9)

“(...) Para mim é como se fosse um trabalho de casa, Iguar” (suj. 11)

2. *Domínio progressivo*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os motivos das emoções experienciadas pelos participantes quando estão a estudar uma disciplina fácil são de domínio progressivo.

“(...) A começar pelas coisas fáceis que é para o difícil depois ser mais fácil” (suj. 10)

3. *Compreensão/ Domínio*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os motivos das emoções experienciadas pelos participantes quando estão a estudar uma disciplina fácil são de compreensão e domínio.

“(...) [Porque é fácil] percebo” (suj. 3)

“(...) Porque eu sei as perguntas” (suj. 4)

“(...)[Porque assim já sei que não vou tirar má nota] Sei a matéria” (suj. 6)

4. Gosto

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os motivos das emoções experienciadas pelos participantes quando estão a estudar uma disciplina fácil são de gostar.

“(...) Porque as matérias que eu gosto... [para mim são fáceis]” (suj. 7)

5. Expetativa de resultado

Esta categoria engloba todas as verbalizações relativas às expectativas de resultado, como motivos das emoções experienciadas pelos sujeitos quando estão a estudar uma disciplina fácil, traduzindo-se nas seguintes duas subcategorias:

5.1. Positivo

As verbalizações indicam que os motivos das emoções experienciadas pelos sujeitos quando estão a estudar uma disciplina fácil são de expetativa de resultado positivo.

“(...) Penso positivo, que vou conseguir e isso...” (suj. 2)

“(...) Porque penso que vou tirar boa nota...” (suj. 4)

“(...) Gosto muito de ter excelentes e satisfaz bastante e nunca tive uma negativa” (suj. 5)

“(...) Porque assim já sei que não vou tirar má nota...” (suj. 6)

5.2. Negativo

As verbalizações indicam que os motivos das emoções experienciadas pelos sujeitos quando estão a estudar uma disciplina fácil são de expetativa de resultado negativo.

“(...) [Porque vou ter satisfaz, eu vou ter satisfaz] ou negativa, pode ser negativa alta” (suj. 1)

6. Não sabe

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos não sabem quais os motivos das suas emoções experienciadas quando estudam uma disciplina fácil.

“(...) Não sei...” (suj. 11)

“(...) Não sei. Só quando tiver a nota é que sei” (suj. 12)

Quanto à questão “O que é que fazes quando sentes isso?” foram encontradas nove principais categorias. Estas categorias remetem para os procedimentos dos participantes quando estudam uma disciplina fácil.

1. Estudo

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia que os sujeitos estudam uma disciplina fácil em geral ou aumentam o estudam, traduzindo-se em duas subcategorias:

1.1. *Em geral*

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os participantes continuam a estudar uma disciplina fácil.

“(...) Continuo a estudar” (suj. 8; suj. 10)

1.2. *Aumento do estudo*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos aumentam o estudo quando se trata de uma disciplina fácil.

“(...) Estudo mais” (suj. 1)

2. *Leitura*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes leem quando estão a estudar uma disciplina fácil.

“(...) Leio...” (suj. 4)

3. *Escrita/cópia*

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos escrevem quando estudam uma disciplina fácil.

“(...) [Leio] escrevo e copio” (suj. 4)

4. *Exercícios*

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os participantes realizam exercícios quando estudam uma disciplina fácil.

“(...) Faço exercícios, faço tudo isso [e às vezes até por causas das coisas peço ao meu irmão para me fazer um teste. Para ver se está a correr bem os meus estudos] (suj. 5)

5. *Monitorização*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos monitorizam o estudo de uma disciplina fácil.

“(...) [Faço exercícios, faço tudo isso] e às vezes até por causas das coisas peço ao meu irmão para me fazer um teste. Para ver se está a correr bem os meus estudos (suj. 5)

6. *Expectativas de resultado positivo*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes apresentam expectativas de resultado positivo quando se trata do estudo de uma disciplina fácil.

“(...) Às vezes digo assim para mim, vou conseguir, vou conseguir, vou conseguir muitas vezes (...) Às vezes também ponho um bode em cima da mesa para me dar sorte” (suj. 2)

“(...) Que eu espere ter boas notas” (suj. 7)

7. *Usufrii do tempo*

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos quando estudam uma disciplina fácil utilizam o tempo com outros interesses.

“(...) Às vezes fico à conversa, às vezes não” (suj. 6)

8. *Não faz nada*

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os participantes não fazem nada quando estudam uma disciplina fácil.

“(...) Nada” (suj. 11; suj. 12)

9. *Não sabe*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos não sabem o que fazem quando estudam uma disciplina fácil.

“(...) Não sei” (suj. 3; suj. 9)

B) Emoções no estudo de disciplinas difíceis

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que tu sentes quando estás a estudar uma disciplina que é difícil para ti?” Foram identificadas seis diferentes categorias. Estas categorias referem-se às emoções dos sujeitos durante o estudo de uma disciplina considerada difícil. Esta questão foi aprofundada com as questões “Porquê?” e “O que é que fazes quando sentes isso?”.

1. *Entusiasmo*

Todas as verbalizações aqui classificadas expressam a ideia que os sujeitos se sentem entusiasmados quando estudam uma disciplina difícil.

“(...) [Preocupação] e também algum entusiasmo...” (suj. 5)

2. *Necessidade de estudar mais*

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os participantes se sentem bem quando estudam uma disciplina difícil.

“(...) Sinto que tenho de estudar mais [e tento conseguir (...) boa nota no teste]” (suj. 7)

“(...) Sinto que tenho que trabalhar mais [para conseguir também tirar uma boa nota]” (suj. 8)

“(...) Preciso de continuar a estudar [Também se estudar corretamente poderei ter uma nota melhor no teste]” (suj. 10)

3. *Motivação de realização*

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia que os sujeitos estão motivados para a realização quando estudam uma disciplina difícil.

“(...) [Sinto que tenho de estudar mais] e tento conseguir (...) boa nota no teste” (suj. 7)

“(...) [Sinto que tenho que trabalhar mais] para conseguir também tirar uma boa nota” (suj. 8)

“(...) [Preciso de continuar a estudar] Também se estudar corretamente poderei ter uma nota melhor no teste” (suj. 10)

4. Expectativa de resultado

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia que os sujeitos apresentam expectativas de resultado positivas e negativas quando estudam uma disciplina difícil, traduzindo-se em duas subcategorias:

4.1. Positivo

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os participantes apresentam expectativas de resultado positivo quando estudam uma disciplina difícil.

“(...) Mas depois de tudo (...), quando sei e isso (...) sei que vou conseguir...”(suj. 2)

4.2. Negativo

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos apresentam expectativas de resultado negativo quando estudam uma disciplina difícil.

“(...) Sinto que não vou tirar boa nota no teste” (suj. 4)

5. Medo

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos sentem medo quando estudam uma disciplina difícil.

“(...) O que sinto mesmo é que (...) sinto que estou com medo [estou nervoso...]” (suj. 2)

6. Preocupação /nervosismo

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes se sentem preocupados e nervosos quando estudam uma disciplina difícil.

“(...) Ainda mais nervosa” (suj. 1)

“(...) Sinto-me um bocadinho mais nervoso” (suj. 3)

“(...) Muito, muito preocupada. Preocupação [e também algum entusiasmo...]” (suj. 5)

“(...) Sinto-me um bocadinho preocupado se eu não saber” (suj. 6)

Relativamente à questão “Porquê?” foram encontradas sete categorias. Estas categorias traduzem os motivos das emoções experienciadas durante o estudo de uma disciplina considerada difícil.

1. Motivação de realização

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os motivos das emoções experienciadas pelos sujeitos quando estão a estudar uma disciplina difícil estão associados a uma motivação para a realização.

“(...) Porque eu gosto de aprender coisas novas. Gosto de ter desafios novos e quando aprendo matérias novas, de que eu gosto muito, não as largo” (suj. 5)

2. Expectativas de resultado

Esta categoria engloba todas as verbalizações que traduzem a ideia que os motivos das emoções experienciadas pelos participantes quando estudam uma disciplina difícil estão associados a expectativas de resultado de insucesso ou sucesso, traduzindo-se em duas subcategorias:

2.1. Positivo

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os motivos das emoções experienciadas pelos participantes quando estão a estudar uma disciplina difícil estão associados a expectativas de sucesso.

“(...) Que é para subir a nota” (suj. 10)

2.2. Negativo

As verbalizações indicam que os motivos das emoções experienciadas pelos sujeitos quando estão a estudar uma disciplina difícil estão associados a expectativas de insucesso.

“(...) Posso ter fraco ou negativa” (suj. 1)

“(...) Porque eu não sei as perguntas e depois deixo sem fazer as perguntas e não sei” (suj. 4)

3. Dificuldade

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os motivos das emoções experienciadas pelos sujeitos quando estão a estudar uma disciplina difícil são de dificuldade.

“(...) Porque é mais difícil” (suj. 8)

“(...) Porque é mais difícil de a fazer. É mais difícil de chegar” (suj. 9)

4. Preocupação

As verbalizações indicam que os motivos das emoções experienciadas pelos participantes quando estão a estudar uma disciplina difícil estão associados ao facto de não conseguirem aprender.

“(...) Eu preocupo-me, se eu não conseguir aprender a matéria” (suj. 6)

5. Medo

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os motivos das emoções experienciadas pelos sujeitos quando estão a estudar uma disciplina difícil são o medo.

“(...) Porque vejo que é muita, muitas perguntas, que é muito texto para escrever e tenho medo (...) porque não (...) me lembro das coisas” (suj. 2)

6. Medo das consequências

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia que os motivos das emoções/ sentimentos experienciados pelos participantes quando estudam uma disciplina difícil estão associados ao medo das consequências, traduzindo-se em duas subcategorias:

6.1. Castigos

As verbalizações indicam que os motivos das emoções experienciadas pelos sujeitos quando estão a estudar uma disciplina difícil estão associados ao medo de consequências, como, por exemplo, os castigos.

“(...) Porque podem-me por e castigo ou outras coisas. Tirarem-me a bicicleta, esses castigos” (suj. 7)

6.2. Ralhar

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os motivos das emoções experienciadas pelos participantes quando estão a estudar uma disciplina difícil estão associados ao medo que a mãe lhe ralhe.

“(...) [Fico com negativa] e depois a minha mãe ralha comigo. E eu ando na explicação também tenho que saber mais. Com a ajuda da explicadora tenho que saber mais” (suj. 12)

7. Não sabe

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos não sabem quais os motivos das suas emoções experienciadas quando estudam uma disciplina difícil.

“(...) Não sei...” (suj. 11)

Quanto à questão “O que é que fazes quando sentes isso?” foram encontradas onze principais categorias. Estas categorias remetem para os procedimentos dos participantes face às emoções experienciadas durante o estudo de uma disciplina considerada difícil.

1. Estudo

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia que os sujeitos estudam uma disciplina difícil em geral ou aumentam o estudam, traduzindo-se em duas subcategorias:

1.1. Em geral

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os participantes continuam a estudar uma disciplina difícil.

“(...) Estudo” (suj. 1)

“(...) Continuo a estudar” (suj. 8)

“(...) [Às vezes paro de estudar] (...) Depois começo a estudar outra vez” (suj. 11)

1.2. Aumento do estudo

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos aumentam o estudo quando se trata de uma disciplina difícil.

“(...) Estudo mais do que quando é fácil, estudo também, só que quando é difícil estudo mais” (suj. 4)

2. Leitura/revisão

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes leem e reveem quando estão a estudar uma disciplina difícil.

“(...) Vou lendo com calma [e depois vou escrever, depois vou escrevendo, há medida que escrevo] vou lendo [a ver se está bem]” (suj. 2)

“(...) Vou rever a matéria outra vez (...) [ou estudo ou faço mais um ou dois exercícios] ou leio mais um bocadinho” (suj. 9)

3. Escrita

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos escrevem quando estudam uma disciplina difícil.

“(...) [Vou lendo com calma] e depois vou escrever, depois vou escrevendo, há medida que escrevo [vou lendo, a ver se está bem]” (suj. 2)

4. Aplicação/aumento de exercícios

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os participantes realizam mais exercícios quando estudam uma disciplina difícil.

“(...) [Vou rever a matéria outra vez (...) ou estudo] ou faço mais um ou dois exercícios...” (suj. 9)

“(...) Aplico-me na matéria, nas aulas [estando com atenção, estudando] Também os trabalhos de casa” (suj. 10)

5. Monitorização

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos monitorizam o estudo de uma disciplina difícil.

“(...) [Vou lendo com calma e depois vou escrever, depois vou escrevendo, há medida que escrevo vou lendo] a ver se está bem” (suj. 2)

6. Estratégias de concentração

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia que os participantes adotam estratégias de concentração quando estudam uma disciplina difícil, traduzindo-se em duas subcategorias:

6.1. No estudo

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos adotam estratégias de concentração no estudo de uma disciplina difícil.

“(...) Faço isto (respira) (...) um respirar de ficar mais (...) concentrado (...) [quando estou mais concentrado fico mais relaxado] Então como me concentro é ler as perguntas com calma...” (suj. 2)

6.2. *Na sala de aula*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes adotam estratégias de concentração na sala de aula quando se trata de uma disciplina difícil.

“(...) Começo a tomar atenção ao que a professora está a dizer” (suj. 6)

“(...) [Aplico-me na matéria, nas aulas] estando com atenção [estudando...]” (suj. 10)

7. *Estratégias de relaxamento*

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos quando estudam uma disciplina fácil utilizam o tempo com outros interesses.

“(...) Quando estou mais concentrado fico mais relaxado...” (suj. 2)

“(...) Tento-me acalmar. Relaxando um bocadinho...” (suj. 3)

8. *Diálogo interno*

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia que os participantes desenvolvem um discurso interno quando se trata do estudo de uma disciplina difícil, traduzindo-se em duas subcategorias:

8.1. *Positivo*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos desenvolvem um discurso interno positivo quando se trata do estudo de uma disciplina difícil.

“(...) Que vou tirar outra vez boas notas” (suj. 7)

8.2. *Negativo*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes desenvolvem um discurso interno ancorado a expectativas de insucesso quando se trata do estudo de uma disciplina difícil.

“(...) Digo, devo ter negativa, de certeza que sim. Penso e digo às vezes” (suj. 12)

9. *Intervalo o estudo*

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos fazem intervalos no estudo de uma disciplina difícil.

“(...) Às vezes paro de estudar...” (suj. 11)

10. *Não faz nada*

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os participantes não fazem nada quando estudam uma disciplina fácil.

“(...) Não” (suj. 12)

11. Não sabe

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos não sabem o que fazem quando estudam uma disciplina fácil.

“(…) Não sei” (suj. 3)

C) Emoções no estudo de disciplinas que gosta

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que tu sentes quando estás a estudar uma disciplina que gostas?” Foram identificadas sete diferentes categorias. Estas categorias referem-se às emoções dos sujeitos durante o estudo de uma disciplina que gostam.

1. Alegria/Felicidade

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos sentem alegria e felicidade quando estão a estudar uma disciplina que gostam.

“(…) Sinto-me feliz” (suj. 3)

“(…) Para uma disciplina que gosto eu sinto-me feliz” (suj. 5)

“(…) Alegre” (suj. 6)

2. Bem-estar

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes se sentem bem quando estudam uma disciplina que gostam.

“(…) Sinto-me bem” (suj. 1; suj. 2; suj. 4; suj. 7)

3. Mais conforto

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos se sentem mais tranquilo e confortados quando estudam uma disciplina que gostam.

“(…) Fico mais tranquilo” (suj. 2)

“(…) Sinto-me mais confortável” (suj. 9)

4. Interesse/entusiasmo

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os participantes sentem interesse e entusiasmo quando estudam uma disciplina que gostam.

“(…) [Se gostar] que se tiver interesse na disciplina [é mais fácil]” (suj. 10)

“(…) Entusiasmado...” (suj. 12)

5. Gosto

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos sentem gosto em estudar uma disciplina que gostam.

“(…) Sinto que gosto (...) [penso que é fácil] e gosto daquela disciplina...” (suj. 7)

“(…) Se gostar...” (suj. 10)

6. *Facilidade*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes sentem facilidade quando estudam uma disciplina que gostam.

“(...) [Fico mais tranquilo] porque é uma matéria que eu sei mais” (suj. 2)

“(...) Penso que é fácil...” (suj. 7)

“(...) É mais fácil” (suj. 10)

7. *Confiança/expectativas de resultado positivo*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos sentem confiança ancorada a expectativas de resultado positivo quando estudam uma disciplina que gostam.

“(...) Porque penso que vou conseguir...” (suj. 2)

“(...) Sinto que sou capaz de fazer várias coisas. Tirar boas notas” (suj. 8)

“(...) Penso que vou ter boa nota à disciplina a que me dedico mais” (suj. 12)

D) Emoções no estudo de disciplinas que não gosta

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que tu sentes quando estás a estudar uma disciplina que não gostas?” Foram identificadas doze diferentes categorias. Estas categorias referem-se às emoções dos sujeitos durante o estudo de uma disciplina que não gostam.

1. *Felicidade*

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os sujeitos sentem felicidade quando estudam uma disciplina que não gostam.

“(...) É felicidade [assim misturada com um bocadinho de pena por não estar a estudar uma coisa que eu goste tanto]” (suj. 5)

2. *Bem-estar*

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os participantes sentem interesse e entusiasmo quando estudam disciplinas que não gostam.

“(...) Bem” (suj. 1)

3. *Confiança*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos sentem confiança ancorada a expectativas de resultado positivo quando estudam uma disciplina que não gostam.

“(...) Sinto que consigo superar as minhas dificuldades naquela matéria” (suj. 8)

4. *Mal-estar*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes sentem mal-estar quando estudam uma disciplina que não gostam.

“(...) Não me sinto nada bem” (suj. 4)

“(...) Um bocadinho de pena [por não estar a estudar uma coisa que eu goste tanto]” (suj. 5)

5. Nervosismo

Todas as verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os sujeitos sentem nervosismo quando estão a estudar uma disciplina que não gostam.

“(...) Fico nervoso [por não conseguir]” (suj. 2)

6. Aborrecimento

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os participantes sentem aborrecimento quando estudam uma disciplina que não gostam.

“(...) Estudo mas não é assim com tanto entusiasmo e depois começo a pensar, epá, mas tenho mesmo que estudar isto? Mas eu estudo porque sei que preciso tirar boas notas...” (suj. 5)

“(...) Um bocado chato (...) um bocadinho aborrecido” (suj. 6)

“(...) Sinto-me aborrecido” (suj. 7)

7. Raiva

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos sentem raiva quando estudam uma disciplina que não gostam.

“(...) Fico com raiva” (suj. 3)

8. Expectativas de resultado negativo

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos apresentam expectativas de resultado negativo quando estudam uma disciplina que não gostam.

“(...) [Fico nervoso] por não conseguir” (suj. 2)

“(...) Continuo a estudar, mesmo que não queira, porque se não, sei que vou tirar má nota...” (suj. 10)

9. Indiferença

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os sujeitos sentem indiferença quando estudam uma disciplina que não gostam.

“(...) Digo que não quero saber da disciplina” (suj. 12)

10. Não gosta

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos não sentem gosto em estudar uma disciplina que não gostam.

“(...) Por não estar a estudar uma coisa que eu goste tanto” (suj. 5)

“(...) Preferia a outra disciplina do outro teste” (suj. 7)

11. Dever/necessidade de estudar

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes sentem necessidade de estudar quando se trata de uma disciplina que não gostam.

“(...) [Sinto que não gosto]. Não me aplico tanto, tenho que conseguir aplicar-me muito mais do que naquelas que eu gosto” (suj. 8)

“(...) Sinto que tenho de estudar para aquela disciplina como estudo para as que gosto. Não começo a (...) desfolhar o livro a fingir que estudo” (suj. 10)

12. Não sabe

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes não sabem o que sentem quando estudam disciplinas que não gostam.

“(...) Não sei, não sei muito bem...” (suj. 5)

“(...) Não consigo responder” (suj. 9)

Tema V Emoções experienciadas no estudo

Este tema foi explorado a partir de três questões diferentes. Assim, as categorias identificadas neste tema reportam-se às emoções gerais durante o estudo (antes, durante e depois) no contexto das seguintes questões “O que é que sentes antes de começares a estudar?”, “O que é que tu sentes enquanto estás a estudar?” e “O que é que tu sentes depois de estudares?”

A) Emoções experienciadas antes de começar a estudar

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que tu sentes antes de começares a estudar?” Foram identificadas catorze diferentes categorias. Estas categorias referem-se às emoções experienciadas pelos sujeitos antes de começarem a estudar.

1. Felicidade

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos sentem felicidade antes de começar a estudar.

“(...)Contente” (suj. 3)

“(...)Às vezes feliz, mas nem sempre. Às vezes feliz” (suj. 11)

2. Bem-estar

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os participantes sentem bem-estar antes de começar a estudar.

“(...) Bem” (suj. 1)

“(...)Sinto-me bem [sinto-me forte] (...) sinto-me bem. Estudar é uma coisa fazer o teste é outra...” (suj. 2)

3. Confiança

Todas as verbalizações aqui classificadas expressam a ideia que os participantes se sentem confiantes antes de começar a estudar.

“(...)Sinto-me confiante” (suj. 9)

4. Força

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os sujeitos se sentem fortes antes de começarem a estudar.

"(...) Sinto-me forte..." (suj. 2)

5. Expectativas de resultado

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia que os participantes apresentam expectativas de resultado antes de começar a estudar, traduzindo-se em duas subcategorias:

5.1. Positivo

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes apresentam expectativas de resultado positivo antes de começar a estudar.

"(...) [Porque não é uma coisa que adoro fazer, não é uma coisa que goste muito de fazer, mas tem que se fazer] para tirar boas notas" (suj. 8)

"(...) Dedico-me menos porque já sei que vou tirar boa nota..." (suj. 12)

5.2. Negativo

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos apresentam expectativas de resultado negativo antes de começar a estudar.

"(...) [Sinto que tenho que estudar] se não, não vou saber nada, fazer nada" (suj. 4)

6. Mal-estar

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia que os sujeitos não se sentem bem antes de começar a estudar.

"(...) Quando não me apetece eu não me sinto bem..." (suj. 4)

"(...) Também não me sinto muito bem (...) [porque não é uma coisa que adoro fazer, não é uma coisa que goste muito de fazer, mas tem que se fazer para tirar boas notas]" (suj. 8)

7. Tristeza

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os participantes sentem tristeza antes de começarem a estudar.

"(...) Antes de (...) começar a estudar fico sempre assim um bocadinho triste porque tenho que ir estudar..." (suj. 5)

8. Ansiedade

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos sentem ansiedade antes de começar a estudar.

"(...) Ansioso..." (suj. 11)

9. Aborrecimento

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes se sentem aborrecidos antes de começarem a estudar.

“(...) Quando não me apetece, um bocado aborrecida” (suj. 10)

10. Dificuldade e ausência de vontade

As verbalizações indicam que os sujeitos sentem dificuldade e ausência de vontade antes de começarem a estudar.

“(...) Porque quando a matéria é difícil não tenho muita vontade de estudar...” (suj. 4)

“(...) Antes de começar a estudar sinto que me apetece ir fazer outras coisas [mas tem de ser]” (suj. 7)

11. Cansaço

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes se sentem cansados antes de começar a estudar.

“(...) Cansado” (suj. 6)

12. Não gosta

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia que os sujeitos não gostam de estudar.

“(...) [Também não me sinto muito bem], porque não é uma coisa que adoro fazer, não é uma coisa que eu goste muito de fazer [mas tem que se fazer para tirar boas notas]” (suj. 8)

13. Dever/necessidade de estudar

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os sujeitos experienciam o estudo como um dever/necessidade de estudar antes de iniciarem o estudo.

“(...) Sinto que tenho que estudar [se não, não vou saber nada, fazer nada]” (suj. 4)

“(...) [Sinto que me apetece ir fazer outras coisas] mas tem de ser” (suj. 7)

“(...) Porque não é uma coisa que adoro fazer, não é uma coisa que goste muito de fazer, mas tem que se fazer [para tirar boas notas]” (suj. 8)

14. Não sabe

Todas as verbalizações aqui classificadas expressam a ideia que os participantes não sabem como se sentem antes de começar a estudar.

“(...) Não sei” (suj. 12)

B) Emoções experienciadas enquanto estuda

As categorias identificadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão “O que é que sentes enquanto estás a estudar?” Foram identificadas oito diferentes categorias. Estas categorias referem-se às emoções experienciadas pelos participantes enquanto estudam.

1. Bem-estar

Todas as verbalizações aqui englobadas traduzem a ideia que os participantes sentem bem-estar antes enquanto estudam.

“(...) Sinto-me bem” (suj. 4)

2. Confiança

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes sentem confiança enquanto estudam.

“(...) Sinto que sou capaz de fazer várias coisas” (suj. 8)

3. Gosto

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os participantes enquanto estão a estudar gostam.

“(...) [Enquanto estou a estudar sinto um bocadinho de ansiedade para ver se o estudo pára para (...) eu descansar um bocadinho, mas também não sinto muita] porque gosto de estudar” (suj. 5)

4. Expectativas de resultado

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia que os participantes têm expectativas de resultado positivo e negativo, traduzindo-se em duas subcategorias:

4.1. Positivo

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos apresentam expectativas de resultado positivo enquanto estudam.

“(...) Sinto que se estiver (...) a estudar de forma correta (...) poder ter boa nota [caso contrário, poderei não ter uma boa nota]” (suj. 10)

4.2. Negativo

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os participantes apresentam expectativas de resultado negativo enquanto estudam.

“(...) Caso contrário, poderei não ter uma boa nota” (suj. 10)

“(...) [Satisfaz] não satisfaz, é o que calhar” (suj. 12)

5. Tristeza

Todas as verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia que os participantes sentem tristeza enquanto estudam.

“(...) Um bocado triste... para querer ir brincar [mas penso que tenho que estudar...]” (suj. 6)

6. Ansiedade/nervosismo

Todas as verbalizações aqui englobadas expressam a ideia que os sujeitos sentem ansiedade ou nervosismo enquanto estudam.

“(...) Nervosa, porque não sei qual a nota (...) que vou ter” (suj. 1)
“(...) Enquanto estou a estudar sinto um bocadinho de ansiedade para ver se o estudo pára para (...) eu descansar um bocadinho, mas também não sinto muita [porque gosto de estudar]” (suj. 5)

7. Aborrecimento

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes se sentem aborrecidos enquanto estudam.

“(...) Se for matéria fácil fico assim mais... não fico tao aborrecido, se for matéria difícil fico aborrecido” (suj. 7)

8. Não sente nada

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os sujeitos não sentem nada enquanto estudam.

“(...) Não sinto nada” (suj. 3)
“(...) Nada” (suj. 11)

C) Emoções experienciadas depois de estudar

As categorias identificadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão “O que é que sentes depois de estudar?” Foram identificadas oito diferentes categorias. Estas categorias referem-se às emoções experienciadas pelos participantes depois de estudar.

1. Relação entre o domínio e a emoção

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos estabelecem uma relação entre o domínio e a emoção depois de estudar.

“(...) Se eu souber a matéria, eu me sinto bem, se eu não souber me sinto mal [porque se não, depois sei que vou tirar má nota...]” (suj. 4)

2. Alegria/felicidade

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os participantes sentem alegria ou felicidade depois de estudar.

“(...) Fico alegre...” (suj. 2)
“(...) Sinto-me feliz...” (suj. 5)
“(...) Feliz por ter acabado” (suj. 6)

3. Confiança/segurança

Todas as verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os sujeitos se sentem confiantes depois de estudar.

“(...) Estou confiante que vou conseguir (...) fico a estudar muito para o teste” (suj. 2)
“(...) [Sinto que cumpri a minha obrigação] e que assim estou mais segura para o teste (...) porque estudei” (suj. 10)

4. Realização

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os participantes se sentem realizados depois de estudar.

“(...) *Que consegui o meu objetivo*” (suj. 3)

“(...) *Sinto que cumpri a minha obrigação...*” (suj. 10)

5. Alívio/liberdade

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos sentem alívio depois de estudar.

“(...) *Alívio (...) [sinto-me feliz] sinto-me aliviada...*” (suj. 5)

“(...)” *Sinto também um grande alívio por ter conseguido fazer várias coisas*” (suj. 8)

“(...) *Aliviado...*” (suj. 11)

6. Expectativas de resultado

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia que os sujeitos têm expectativas de resultado positivo e negativo, traduzindo-se em duas subcategorias:

6.1. Positivo

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos apresentam expectativas de resultado positivo enquanto estudam.

“(...) *Que vou tentar ter positiva*” (suj. 9)

6.2. Negativo

As verbalizações aqui englobadas traduzem a ideia de que os participantes apresentam expectativas de resultado negativo depois de estudar.

“(...) *Porque se não, depois sei que vou tirar má nota...*” (suj. 4)

“(...) *[Demorei muito tempo a estudar e depois penso, eu demorei muito a estudar] e depois vou ter negativa ou uma nota baixa*” (suj. 12)

7. Sente que demorou muito tempo

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes, depois de estudar, sentem que demoraram muito tempo.

“(...) *Demorei muito tempo a estudar e depois penso, eu demorei muito a estudar [e depois vou ter negativa ou uma nota baixa]*” (suj. 12)

8. Diversidade de emoções

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os sujeitos sentem muitas coisas não especificadas depois de estudar.

“(...) *Sinto muitas coisas...*” (suj. 5)

Tema VI Afeto e Emoções face a resultados escolares

A) Afeto e emoções face a boas notas

As categorias identificadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão “O que sentes quando tens boas notas?” Foram identificadas cinco diferentes categorias. Estas categorias referem-se aos afetos/emoções dos participantes face a bons resultados escolares.

1. Alegria/felicidade

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os participantes sentem alegria ou felicidade quando têm boas notas.

“(...) Fico muito contente” (suj. 3)

“(...) Contente” (suj. 6)

“(...) Sinto-me feliz” (suj. 4; suj. 9)

“(...) Feliz” (suj. 11)

2. Bem-estar

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os sujeitos se sentem bem quando têm boas notas.

“(...) Sinto-me bem” (suj. 1; suj. 2)

3. Alívio

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os sujeitos sentem alívio quando têm boas notas.

“(...) Um alívio muito, muito grande (...)” (suj. 5)

4. Recompensa de esforço

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os sujeitos se sentem recompensados quando têm boas notas.

“(...) Sinto que (...) estou a mais um passo de passar de ano” (suj. 2)

“(...) Sinto que trabalhei muito e que estudei e que tirei apontamentos e tive atento na aula...” (suj. 12)

5. Apreciação dos familiares

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia de que os bons resultados escolares têm efeitos nos familiares dos sujeitos. Esta categoria apresenta duas subcategorias.

5.1. Felicidade

As verbalizações aqui englobadas traduzem a ideia de que os familiares sentem felicidade quando os sujeitos têm boas notas.

“(...) [Sinto-me contente e também me sinto feliz] porque também acho que a minha avó e a minha mãe também se sentem feliz... porque eles também se aplicaram muito para eu tirar boas notas” (suj. 8)

5.2. Gosto

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de os familiares apreciam as boas notas obtidas.

“(...) [Um alívio muito, muito grande] porque já sei que os meus pais vão gostar muito quando assinarem as notas e quando assinarem os testes e quando vêm, que os meus pais também gostam muito que eu seja boa aluna” (suj. 5)

B) Procedimentos face a boas notas

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que fazes quando tens boas notas?” Foram identificadas duas diferentes categorias. Estas categorias referem-se ao comportamento dos sujeitos face a bons resultados escolares.

1. Procedimentos

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam os procedimentos dos participantes face a bons resultados escolares, traduzindo-se em três subcategorias:

1.1. Informação aos familiares

Todas as verbalizações aqui englobadas traduzem a ideia que os sujeitos informam os familiares dos seus bons resultados escolares.

“(...) Ligo logo para a minha mãe” (suj. 4)

“(...) Mostro à minha mãe” (suj. 6)

“(...) Telefono ao meu pai e conto-lhe...” (suj. 10)

1.2. Continuação do estudo

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes continuam o estudo quando têm boas notas.

“(...) Continuo a estudar para manter essa nota” (suj. 10)

“(...) Continuo a estudar” (suj. 11)

1.3. Não faz nada

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os sujeitos não fazem nada quando têm boas notas.

“(...) Nada” (suj. 1)

“(...) Nada. Nada de especial” (suj. 7)

2. Emoções

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam as emoções dos participantes face a bons resultados escolares, traduzindo-se em duas subcategorias.

2.1. Alegria

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos sentem alegria quando têm boas notas.

“(...) Só fico contente” (suj. 3)

“(...) Fico alegre” (suj. 12)

2.2. Ansiedade

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes sentem ansiedade quando têm boas notas.

“(...) Mais ansiosa do próximo teste” (suj. 5)

C) Afeto e emoções face a más notas

As categorias identificadas resultaram das respostas dos sujeitos à questão “O que sentes quando tens más notas?” Foram identificadas nove principais categorias. Estas categorias referem-se aos afetos/emoções dos participantes face a más notas.

1. Expectativa de resultado positivo

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de os participantes apresentam expectativa de resultado positivo face a más notas.

“(...) Que vou tentar positiva, que vou tentar ter positiva para o outro teste” (suj. 9)

2. Mal-estar

Todas as verbalizações aqui englobadas traduzem a ideia que os sujeitos sentem mal-estar face a más notas.

“(...) Sinto-me mal porque não queria tirar aquela nota” (suj. 1)

3. Tristeza

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os participantes sentem tristeza ou desânimo face a más notas.

“(...) Sinto-me triste...” (suj. 2; suj. 4)

“(...) Fico... muito... muito triste (...) e fico assim um bocado desanimada” (suj. 5)

“(...) Sinto-me um bocadinho infeliz (...) triste” (suj. 8)

4. Zanga

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos sentem zanga quando têm más notas.

“(...) Assim um bocado zangado (...) com as notas...” (suj. 7)

5. Preocupação com a reação do pai

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos se sentem preocupados com a reação do pai quando têm más notas.

“(...) Que o meu pai não ia aguentar que eu tivesse uma má nota” (suj. 10)

6. Necessidade de ter estudado

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam os afetos/ emoções dos participantes face a maus resultados escolares, traduzindo-se em duas subcategorias:

6.1. Mais

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos sentem necessidade de ter estudado mais quando têm más notas.

“(...) Sinto que não (...) estudei o suficiente para o teste” (suj. 2)

“(...) Sinto que podia ter estudado mais...” (suj. 10)

“(...) Digo que trabalhei pouco e que não (...) estudei para essa disciplina. Estudei, mas não me dediquei ao máximo...” (suj. 12)

6.2. De forma mais correta

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os participantes sentem necessidade de ter estudado de forma mais correta quando têm más notas.

“(...) De forma mais correta...” (suj. 10)

7. Necessidade de ter estado com mais atenção nas aulas

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os sujeitos sentem necessidade de ter estado com mais atenção nas aulas face a más notas.

“(...) Ter estado com mais atenção nas aulas também...” (suj. 10)

8. Não sente nada

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os participantes não sentem nada quando têm más notas.

“(...) Nada” (suj. 12)

9. Desconhecimento

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos desconhecem o que é ter más notas.

“(...) Graças a Deus ainda não tive essa experiência” (suj. 5)

D) Procedimentos face a más notas

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que fazes quando tens más notas?” Foram identificadas sete diferentes categorias. Estas sete principais categorias referem-se às ações dos sujeitos face a más notas.

1. Informação

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam os procedimentos dos participantes face a maus resultados escolares, traduzindo-se em três subcategorias:

1.1. Guarda/esconde

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os participantes guardam o teste quando têm más notas.

“(...) Guardo o teste no meu dossier. Depois deixo-o lá, se a minha mãe vê, vê, se não vê, não vê” (suj. 6)

1.2. Adia informação

Todas as verbalizações aqui englobadas traduzem a ideia que os sujeitos adiam a informação relativa a más notas.

“(...) Não ligo logo ao meu pai. Não. Espero até sair da escola, depois quando o vir é que lhe conto. Não é assim uma notícia muito agradável. Depois vou para casa da minha avó, quando ele lá for é que aí eu lhe conto...” (suj. 10)

1.3. Informa prontamente

Todas as verbalizações aqui classificadas expressam a ideia que os participantes informam prontamente os seus maus resultados escolares.

“(...) Chego a casa e digo que tive má nota, a minha mãe também fica um bocadinho triste, mas assina o teste, pronto eu levo-o para a escola assinado para a professora” (suj. 2)

2. Atitude na sala de aula

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam os procedimentos dos participantes face a maus resultados escolares, traduzindo-se em duas subcategorias:

2.1. Aumento de atenção

Foram englobadas aqui as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos aumentam a atenção na sala de aula quando têm más notas.

“(...) Estar com mais atenção...” (suj. 10)

2.2. Melhora

Foram classificadas aqui as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes melhoram o comportamento na sala de aula quando têm más notas.

“(...) [Aplico-me mais, faço mais apontamentos, estudo mais, a ver se tiro boa nota e faço os trabalhos de casa que é isso que ajuda a subir a nota, os trabalhos de casa] e o comportamento também...” (suj. 12)

3. *Aumenta o estudo*

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam os procedimentos dos participantes face a maus resultados escolares, traduzindo-se em cinco subcategorias:

3.1. *Em geral*

Todas as verbalizações aqui englobadas traduzem a ideia que os sujeitos aumentam o estudo em geral quando têm más notas.

"(...) Estudo" (suj. 1)

"(...) É estudar um bocadinho, cada dia um bocadinho (...)" (suj. 5)

"(...) Tento estudar mais e melhor..." (suj. 10)

3.2. *Exercícios*

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os participantes realizam exercícios quando têm más notas.

"(...) Exercícios e isso" (suj. 11)

3.3. *Apontamentos*

Foram classificadas aqui as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos fazem apontamentos quando têm más notas.

"(...) Faço mais apontamentos..." (suj. 12)

3.4. *Trabalho de casa*

Foram englobadas aqui as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes fazem os trabalhos de casa quando têm más notas.

"(...) E faço os trabalhos de casa, que é isso que ajuda a subir a nota..." (suj. 12)

3.5. *Trabalhos escolares*

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os sujeitos fazem os trabalhos escolares quando têm más notas.

"(...) [E faço os trabalhos de casa, que é isso que ajuda a subir a nota, os trabalhos de casa e o comportamento também] e os trabalhos realizados em área de projeto e coisas assim, trabalhos no computador" (suj. 12)

4. *Expectativas de resultado*

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam os procedimentos dos participantes face a maus resultados escolares, traduzindo-se em três subcategorias:

4.1. *Positivo*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes apresentam expectativas de resultado positivo quando têm más notas.

“(...) [*É estudar um bocadinho, cada dia um bocadinho*] e depois esperar que consiga tirar melhores notas” (suj. 5)

“(...) [*Estudo mais*] a ver se tiro boa nota...” (suj. 12)

4.2. *Negativo*

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os sujeitos apresentam expectativas de resultado negativo quando têm más notas.

“(...) [*Estudo um pouco*] só que já não vai adiantar mais nada” (suj. 4)

4.3. *Incontrolabilidade*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes apresentam expectativas de incontrolabilidade quando têm más notas.

“(...) *Não posso fazer nada para mudar a nota para boa*” (suj. 2)

5. *Depende da ação do adulto*

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que a ação dos sujeitos quando têm más notas depende da ação do adulto.

“(...) *Não. Desde... o que me deixem fazer. Se me deixam fazer alguma coisa, como o computador e isso, não faço nada, não é?*” (suj. 7)

6. *Não faz nada*

Todas as verbalizações aqui englobadas traduzem a ideia que os sujeitos não fazem nada quando têm más notas.

“(...) *Nada. Tive má nota, tive má nota. [Não posso fazer nada para mudar a nota para boa]*” (suj. 2)

“(...) *Nada...*” (suj. 12)

E) Procedimentos dos pais face a boas notas

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que os teus pais fazem ou te dizem quando tens uma boa nota?” Foram identificadas três diferentes categorias. Estas três principais categorias referem-se aos procedimentos dos pais dos sujeitos face a boas notas. Na tentativa de conhecermos a opinião dos participantes acerca dos procedimentos dos seus pais face a boas notas colocamos a seguinte pergunta: “O que pensas disso?”

1. *Assinam o teste*

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os pais dos participantes assinam o teste quando os filhos têm boas notas.

“(...) *Então, só assinam o teste*” (suj. 9)

2. *Feedback*

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam o *feedback* dos pais aos sujeitos face a boas notas, traduzindo-se em cinco subcategorias:

2.1. Incentivo

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os pais incentivam os sujeitos quando estes têm boas notas.

“(...) Dizem para eu continuar assim” (suj. 3)

“(...) Dizem para eu continuar a estudar muito...” (suj. 5)

“(...) Dizem assim é que é, assim é que é... Assim, continua assim, que assim vais bem...” (suj. 7)

2.2. Atribuição causal/esforço

Todas verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os pais atribuem o esforço como causa das boas notas dos sujeitos.

“(...) Que como estudei tive a boa nota, como tive com atenção às aulas também tive boa nota...” (suj. 10)

“(...) Disseram que eu trabalho bem, se não, não tinha aquela nota” (suj. 11)

“(...) Trabalhaste muito...” (suj. 12)

2.3. Motivação/benefícios futuros

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os pais motivam os sujeitos quando estes têm boas notas.

“(...) [Dizem para eu continuar a estudar muito] para tirar boas notas que vou conseguir ter um futuro melhor” (suj. 5)

“(...) [Que eu apliquei-me bem] que vou ter positiva (...)” (suj. 9)

2.4. Alegria/contentamento

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os pais dos sujeitos sentem alegria/contentamento quando estes têm boas notas.

“(...) Dizem que ficaram contentes...” (suj. 8)

“(...) Ficam felizes...” (suj. 11)

2.5. Aumento do estudo

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os pais incentivam o aumento do estudo dos participantes quando estes têm boas notas.

“(...) [Às vezes quando tenho, tipo eu era para ter tido excelente e tenho satisfaz bastante, tens que trabalhar mais, dizem-me assim] E os meus pais também” (suj. 12)

3. Recompensas

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam a ideia de que os pais dos participantes os recompensam quando apresentam boas notas, traduzindo-se em quatro subcategorias.

3.1. Elogio

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os pais recompensam, através do elogio, os participantes quando estes têm boas notas.

“(...) Muito bem...” (suj. 3)

“(...) Parabéns” (suj. 4, suj. 12)

“(...) E abraçam-me e dão beijinhos e essas coisas todas (...)” (suj. 5)

“(...) Dizem assim é que é, assim é que é...” (suj. 7)

3.2. Saída

As verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os pais dos sujeitos os recompensam com saídas quando eles têm boas notas.

“(...) E às vezes vamos jantar fora por eu ter boas notas, para me compensar” (suj. 2)

“(...) No final do ano, às vezes, vamos a algum sítio [ou dão-me alguma coisa]” (suj. 8)

3.3. Presentes

As aqui verbalizações englobadas traduzem a ideia de que os pais dos sujeitos lhes oferecem presentes quando estes têm boas notas.

“(...) Houve um dia quando eu tive boa nota que a minha mãe me deu cinco euros...” (suj. 2)

“(...) Às vezes compram-me o que eu quero, [prometem-me coisas, às vezes] e compram-me o que eu quero” (suj. 7)

3.4. Promessa de recompensa

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os pais dos sujeitos lhes prometem recompensa quando estes têm boas notas.

“(...) [Às vezes compram-me o que eu quero] prometem-me coisas, às vezes...” (suj. 7)

Relativamente à questão “O que pensas disso?” foram encontradas três principais categorias. Estas categorias traduzem a opinião dos participantes acerca dos procedimentos dos seus pais face a boas notas.

1. Autenticidade dos pais

Foram englobadas aqui as verbalizações que traduzem a ideia de que os participantes vêem os procedimentos dos pais face a boas notas como autênticos.

“(...) Eu acho que estão a dizer a verdade porque eu também trabalhei” (suj. 11)

2. Interesse

Esta categoria engloba as verbalizações que expressam a ideia de que os procedimentos dos pais face a boas notas revelam interesse pelos sujeitos. Foram encontradas sete subcategorias.

2.1. Cuidado/preocupação

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os pais dos participantes face a boas notas se interessam.

“(...) Porque acho que eles se preocupam [e sentir isso é bom]” (suj. 5)

“(...) Querem que eu tenha boas notas” (suj. 12)

2.2. Amor

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os pais sentem amor pelos sujeitos face a boas notas.

“(...) Porque penso que eles gostam de mim...” (suj. 12)

2.3. *Motivação*

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os pais dos sujeitos os motivam quando têm boas notas.

“(...) Acho que é um bom incentivo...” (suj. 5)

2.4. *Orgulho*

Todas as verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os pais dos participantes face a boas notas sentem orgulho.

“(...) Penso que eles ficaram contentes também. Tipo, que eles ficam alegres comigo e que estão orgulhosos de mim” (suj. 2)

“(...) Penso que eles ficaram orgulhosos” (suj. 10)

2.5. *Valor próprio*

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os pais dos sujeitos os recompensam face a boas notas.

“(...) Penso que é a recompensa de todo o meu esforço” (suj. 8)

“(...) Penso que eu estudei para isso” (suj. 9)

2.6. *Felicidade/bem-estar*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos sentem bem-estar e felicidade face aos procedimentos dos pais quando lhes apresentam boas notas.

“(...) Fico feliz. Sinto-me bem também” (suj. 4)

“(...) Sentir isso é bom” (suj. 5)

2.7. *Aceitação*

Foram classificadas aqui as verbalizações que expressam a ideia de que os participantes aprovam os procedimentos dos pais quando lhes apresentam boas notas.

“(...) Penso bem” (suj. 6; suj. 7)

“(...) Bem...” (suj. 12)

3. *Não sabe/não responde*

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os sujeitos não sabem ou não respondem acerca dos procedimentos dos seus pais quando lhes apresentam boas notas.

“(...) Então... penso que... não sei...” (suj. 11)

F) Procedimentos dos professores face a boas notas

As categorias identificadas resultaram das respostas dos participantes à questão “O que é que os teus professores fazem ou te dizem quando tens uma boa nota?” Foram identificadas quatro diferentes categorias. Estas categorias referem-se aos procedimentos dos professores dos sujeitos face a boas notas. Na tentativa de conhecermos a opinião dos participantes acerca dos procedimentos dos seus professores face a boas notas colocamos a seguinte pergunta: “O que pensas disso?”

1. Feedback

Esta categoria engloba todas as verbalizações que expressam o *feedback* dos professores aos sujeitos face a boas notas, traduzindo-se em três subcategorias.

1.1. Incentivo

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os professores incentivam os alunos quando estes têm as boas notas.

“(...) Diz-me para eu me continuar a empenhar assim” (suj. 8)

“(...) Para continuar assim” (suj. 11)

1.2. Atribuição causal/esforço

Todas verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os professores atribuem o esforço como causa das boas notas dos sujeitos.

“(...) Diz-me que eu apliquei-me, que estudei para ter aquela nota, por isso é que tive a nota que tive” (suj. 9)

“(...) Diz que trabalhei bem...” (suj. 11)

1.3. Aumento do estudo/esforço

Todas verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os professores referem o aumento de estudo/ esforço para os sujeitos alcançarem boas notas.

“(...) Diz que às vezes posso melhorar mais” (suj. 3)

“(...) Diz para eu, vá esforçar mais um bocadinho que eu consigo aumentar a nota” (suj. 6)

“(...) Às vezes quando tenho, tipo eu era para ter tido excelente e tenho satisfaz bastante, tens que trabalhar mais, dizem-me assim (...). Diz que é para a gente trabalhar mais. Diz que é para a gente se esforçar mais e ter (...) melhores notas. O professor fica contente com a gente, quando a gente tira boa nota” (suj. 12)

2. Contentamento

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os professores sentem contentamento quando os sujeitos têm boas notas.

“(...) O professor fica contente com a gente... quando a gente tira boa nota” (suj. 12)

3. Elogio

Foram classificadas todas as verbalizações que expressam a ideia de elogio dos professores aos sujeitos face a boas notas.

“(...) Diz que tirei melhor” (suj. 1)
“(...) Fala parabéns” (suj. 4)
“(...) Dizem-me parabéns por ter aquela nota e especialmente quando são as melhores notas da turma ou quando é 100%, já me aconteceu” (suj. 5)

4. Não diz nada

Foram englobadas as verbalizações que traduzem a ideia de que os professores não dizem nada aos participantes face a boas notas.

“(...) Normalmente não dizem nada. Não costumam (...) se calhar até disse, eu é que não me lembro” (suj. 10)

Relativamente à questão “O que pensas disso?” foram encontradas sete principais categorias que traduzem a opinião dos alunos acerca dos procedimentos dos seus professores face a boas notas.

1.1. Falta de autenticidade

Foram englobadas aqui as verbalizações que traduzem a ideia de que os alunos vêem os procedimentos dos professores face a suas boas notas, com ausência de autenticidade.

“(...) Penso que a professora ou o professor que me está a dizer isso, não pensa, porque só me está a dizer isso por dizer...” (suj. 2)

2. Interesse

Foram classificadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os professores dos participantes face a boas notas se interessam.

“(...) Que a gente tire boa nota... quer que a gente passe de ano...” (suj. 12)

3. Afeto

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que expressam a ideia de que os professores sentem afeto pelos sujeitos face a boas notas.

“(...) Penso que ele goste... que goste da gente...” (suj. 12)

4. Orgulho/contentamento

Todas as verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de que os professores dos participantes face a boas notas sentem orgulho e contentamento.

“(...) Porque também está orgulhoso de mim e de eu ter tido boa nota, está contente comigo...” (suj. 2)

“(...) [Quando o professor também fala que eu tive boa nota fico mais feliz porque eu entendi a matéria] e ele fica feliz também...” (suj. 4)

5. Motivação

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os procedimentos dos professores face a boas notas têm efeitos na motivação dos sujeitos.

“(...) Penso que ajuda (...) para a próxima conseguirmos tirar melhores notas ainda...” (suj. 5)

6. *Efeitos nos alunos*

Esta categoria engloba as verbalizações que expressam a ideia de que os procedimentos dos professores face a boas notas têm efeitos nos sujeitos. Foram encontradas três subcategorias.

6.1. *Sentimento de valor próprio*

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os procedimentos dos professores face a boas notas têm efeitos no sentimento de valor próprio dos sujeitos.

“(...) Penso que fui bem no teste e pronto...” (suj. 4)

“(...) E mais incentivados [para a próxima conseguirmos tirar melhores notas ainda...]” (suj. 5)

6.2. *Felicidade/alegria/bem-estar*

Foram englobadas aqui todas as verbalizações que traduzem a ideia de que os sujeitos sentem bem-estar e felicidade face aos procedimentos dos professores quando lhes apresentam boas notas.

“(...) Penso que é o correto” (suj. 3)

“(...) Quando o professor também fala que eu tive boa nota fico mais feliz porque eu entendi a matéria [e ele fica feliz também...]” (suj. 4)

“(...) Porque nós ficamos mais... mais alegres...” (suj. 5)

“(...) Bom. Acho bom [tenho boa nota, mas tenho que melhorar um bocado...]” (suj. 6)

“(...) Penso bem (...) concordo” (suj. 7)

“(...) Acho que é bom para não desmotivar o aluno...” (suj. 8)

“(...) Penso, não penso nada. Só sinto feliz...” (suj. 11)

6.3. *Desejo de melhoria*

Todas as verbalizações aqui classificadas expressam a ideia de desejo de melhoria relativamente aos procedimentos dos professores face a boas notas dos participantes.

“(...) Tenho boa nota, mas tenho que melhorar um bocado...” (suj. 6)

7. *Sem efeito*

As verbalizações aqui englobadas expressam a ideia de que os procedimentos dos professores quando os participantes lhes apresentam boas notas não surtem efeito nos sujeitos.

“(...) Nada” (suj. 1)

8. *Não sabe/não responde*

As verbalizações aqui classificadas traduzem a ideia de que os sujeitos não sabem ou não respondem acerca dos procedimentos dos seus professores quando lhes apresentam boas notas.

“(...) Não sei” (suj. 9)

Anexo VI
Relação da periodicidade do estudo e os motivos da periodicidade

Suj.	Periodicidade do estudo		Motivos da periodicidade	
	Exemplos	Categorias	Exemplos	Categorias
1	"(...) Ao fim-de-semana"	3.Fim-de-semana	"(...) Porque tenho mais tempo"	1.Existência de mais tempo
2	"(...) Quando tenho tempo..."	7.Existência de mais tempo livre	"(...) Às vezes há uns dias que não tenho tempo (...) e às vezes de noite quando vou fazer as minhas tarefas já é tarde por isso já não consigo estudar"	1.Existência de mais tempo 2.Não consegue estudar à noite
3	"(...) Quando há testes. Uns dias antes do teste. Um ou dois"	6.Por relação com os testes 5.Um dia por semana	"(...) Para ficar (...) Depois no último dia dou só uma revisão breve"	3.Aprendizagem 4.Revisão
4	"(...) Antes dos testes"	6.Por relação com os testes	"(...) Porque eu prefiro estudar antes dos testes do que no final dos testes"	8.Preferência
5	"(...) Um bocadinho depois das aulas quando chego a casa e mais antes dos testes"	1.Diariamente 6.Por relação com os testes	"(...) Não gosto de perder a matéria..."	5.Sucesso
6	"(...) À noite. (...) Todos os dias não. Assim mais para a quarta e sexta-feira (...) Tem dias que eu estudo, tem muitos que eu não faço nada naquela semana"	4.Dois dias por semana 9.Sem periodicidade fixa	"(...) Para depois nos fins de semana ir descansar e poder ir brincar"	6.Descanso aos fins-de-semana 7.Brincar
7	"(...) Antes dos testes"	6.Por relação com os testes	"(...) Para a gente saber (...) como é que a matéria funciona, para a gente saber acertar nos testes"	3.Aprendizagem 5.Sucesso
8	"(...) Só depois das aulas (...) todos os dias não, mas uma semana antes dos testes começo a estudar"	2.Uma semana a 3/4 dias antes do teste 6.Por relação com os testes 9.Sem periodicidade fixa	"(...) Para ter boas notas"	5.Sucesso
9	"(...) Às vezes dia à dia, outras vezes, três ou quatro dias antes do teste..."	1.Diariamente 2.Uma semana a 3/4 dias antes do teste	"(...) Para tirar boa nota"	5.Sucesso
10	"(...) Às vezes quando saio da escola (...) ao fim-de-semana, nas férias também, às vezes mais nessas alturas e nos testes"	9.Sem periodicidade fixa 3.Fim-de-semana 8.Férias 6.Por relação com os testes	"(...) Para rever a matéria que foi dada no dia"	4.Revisão
11	"(...) À quarta (...) às vezes também aos dias, quando tenho testes à semana e nos fins-de-semana"	5.Um dia por semana 6.Por relação com os testes 2. Uma semana a 3/4 dias antes do teste 3.Fim-de-semana	"(...) É quando tenho mais tempo e à quarta tenho tarde livre"	1.Existência de mais tempo
	"(...) À tarde, às vezes e quando vou fazer os trabalhos de	9.Sem periodicidade fixa		

12	<i>casa e estudar na explicação (...) às terças e às sextas. E alguns dias que é preciso (...) estudar para os testes...” (suj. 12)</i>	4. Dois dias por semana 6. Por relação com os testes	<i>“(...) Para apresentar as coisas feitas na escola”</i>	5. Sucesso
----	---	---	---	------------

Anexo VII
Relação entre as emoções durante o estudo de disciplinas fáceis, os motivos e os procedimentos face às emoções experienciados

Emoções durante o estudo de uma disciplina considerada fácil			Motivos das emoções experienciados		Procedimentos face às emoções experienciados	
Suj.	Exemplos	Categorias	Exemplos	Categorias e subcategorias	Exemplos	Categorias e subcategorias
1	"(...) Nervosa"	(9) Ansiedade/nervosismo	"(...) Porque vou ter satisfação, eu vou ter satisfação ou negativa, pode ser negativa alta"	(5.1) Expectativa de resultado positivo (5.2) Expectativas de resultado negativo	"(...) Estudo mais"	(1.2) Aumento do estudo
2	"(...) Inspiração ... Sinto que consigo ter boa nota no teste (...) sinto que vou conseguir, que consigo, é isso que eu sinto (...) Sinto-me feliz, sinto-me bem"	(2) Inspiração (6) Confiança/segurança (1) Alegria/felicidade (3) Bem-estar	"(...) Penso positivo, que vou conseguir e isso..."	(5.1) Expectativa de resultado positivo	"(...) Às vezes digo assim para mim, vou conseguir, vou conseguir, vou conseguir muitas vezes (...). Às vezes também ponho um bode em cima da mesa para me dar sorte"	(6) Expectativa de resultado positivo
3	"(...) Que vai correr bem"	(6) Confiança/segurança	"(...) Porque é fácil, percebo"	(1) Facilidade em aprender (3) Compreensão/domínio	"(...) Não sei"	(9) Não sabe
4	"(...) Sinto-me aliviado"	(5) Descanso/alívio	"(...) Porque penso que vou tirar boa nota. Porque eu sei as perguntas"	(5.1) Expectativa de resultado positivo (3) Compreensão/domínio	"(...) Leio., escrevo e copio"	(2) Leitura (3) Escrita/cópia
5	"(...) Sinto ansiedade"	(9) Ansiedade/nervosismo	"(...) Gosto muito de ter excelentes e satisfaz bastante e nunca tive uma negativa"	(5.1) Expectativa de resultado positivo	"(...) Faço exercício, faço tudo isso e às vezes até por causa das coisas peço ao meu irmão para me fazer um teste. Para ver se está a correr bem os meus estudos"	(4) Exercícios (5) Monitorização

6	<i>"(...) Descansado"</i>	(5) Descanso/alívio	<i>"(...) Porque assim já sei que não vou tirar má nota. Sei a matéria"</i>	(5.1) Expectativa de resultado positivo (3) Compreensão/domínio	<i>"(...) Às vezes fico à conversa, às vezes não"</i>	(7) Usei do tempo
7	<i>"(...) Sinto que é fácil, que não preciso de estudar muito (...) sinto que aquilo é fácil (...). Fico contente"</i>	(7) Não necessita de muito estudo (1) Alegria/felicidade	<i>"(...) Porque as matérias que eu gosto (...) para mim são fáceis"</i>	(4) Gosto (1) Facilidade em aprender	<i>"(...) Que eu espere ter boas notas"</i>	(6) Expectativa de resultado positivo
8	<i>"(...) Sinto que em principio vou conseguir tirar boa nota"</i>	(6) Confiança/segurança	<i>"(...) Porque é fácil e assim tenho mais probabilidades de tirar melhor nota do que se for muito difícil"</i>	(1) Facilidade em aprender (5.1) Expectativa de resultado positivo	<i>"(...) Continuo a estudar"</i>	(1.1) Estudo em geral
9	<i>"(...) Sinto-me bem, é mais fácil, não é preciso estudar muito, preciso estudar muito, mas não preciso estudar tanto"</i>	(3) Bem-estar (7) Não necessita de muito estudo	<i>"(...) Porque é fácil"</i>	(1) Facilidade em aprender	<i>"(...) Não sei"</i>	(9) Não sabe
10	<i>"(...) Sinto que se estudar as fáceis, as difíceis depois tornam-se mais fáceis também"</i>	(8) Facilitador de aprendizagens mais difíceis	<i>"(...) A começar pelas coisas fáceis que é para o difícil depois ser mais fácil"</i>	(2) Domínio progressivo	<i>"(...) Continuo a estudar"</i>	(1.1) Estudo em geral
11	<i>"(...) Normal. Não estou triste nem contente, é normal"</i>	(4) "Normal" (não se sente triste nem contente)	<i>"(...) Não sei. Para mim é como se fosse um trabalho de casa, igual"</i>	(6) Não sabe (1) Facilidade em aprender	<i>"(...) Nada"</i>	(8) Não faz nada
	<i>"(...) Sinto que vou ter</i>					

12	<i>negativa ou uma coisa assim (...). Que a professora me vai dar satisfaz ou negativa, não sei</i>	(10) Não controla o resultado	<i>"(...) Não sei. Só quando tiver a nota é que sei"</i>	(6) Não sabe	<i>"(...) Nada"</i>	(8) Não faz nada
----	---	-------------------------------	--	--------------	---------------------	------------------

Anexo VIII
Relação entre as emoções durante o estudo de disciplinas difíceis, os motivos e os procedimentos face às emoções experienciados

Emoções durante o estudo de uma disciplina considerada difícil			Motivos das emoções experienciados		Procedimentos face às emoções experienciados	
Suj.	Exemplos	Categorias e subcategorias	Exemplos	Categorias e subcategorias	Exemplos	Categorias e subcategorias
1	“(…) Ainda mais nervosa”	(6) Preocupação/nervosismo	“(…) Posso ter fraco ou negativa”	(2.2) Expectativa de resultado negativo	“(…) Estudo”	(1.1) Estudo em geral
2	“(…) Sinto que estou com medo, estou nervoso. Mas depois de tudo, quando sei e isso, pronto, sei que vou conseguir (…) nos testes tenho sempre muitos nervos, algumas vezes”	(5) Medo (6) Preocupação/nervosismo (4.1) Expectativa de resultado positivo	“(…) Porqu e vejo que é muitas perguntas, que é muito texto para escrever e tenho medo (…) porque não (…) me lembro das coisas”	(5) Medo	“(…) (respira) faço isto (…) um respirar de ficar mais (…) concentrado (…) quando estou mais concentrado o fico mais relaxado. Então como me concentro é ler as perguntas com calma. Vou lendo com calma e depois (…) vou escrevendo, há medida que escrevo vou lendo a ver se está bem”	(6.1) Estratégias de concentração no estudo (7) Estratégias de relaxamento (2) Leitura/revisão (3) Escrita (5) Monitorização
3	“(…) Sinto-me um bocadinho mais nervoso”	(6) Preocupação/nervosismo	“(…) Por causa do teste”	(2.2) Expectativas de resultado negativo	“(…) Tento-me acalmar. Relaxando um bocadinho. Não sei”	(7) Estratégias de relaxamento (11) Não sabe
4	“(…) Sinto que não vou tirar boa nota no teste”	(4.2) Expectativa de resultado negativo	“(…) Porque eu não sei as perguntas e depois deixo sem fazer as perguntas e não sei”	(2.2) Expectativa de resultado negativo	“(…) Estudo mais do que quando é fácil, estudo também, só que quando é difícil estudo mais”	(1.2) Aumento do estudo
	“(…) Muito, muito	(6)	“(…) Porque eu gosto de aprender coisas novas.		“(…)”	

5	<i>preocupada. Preocupação e também algum entusiasmo</i>	Preocupação/nervosismo (1) Entusiasmo	Gosto de ter desafios novos e quando aprendo matérias novas, de que eu gosto muito, não as largo	(1) Motivação de realização	<i>Quando sinto isso é mais exercícios em cima de mim</i>	(4) Aplicação/aumento de exercícios
6	<i>"(...) Sinto-me um bocadinho se eu não saber"</i>	(6) Preocupação/nervosismo	<i>"(...) Escangalhado-me, não pode ser, depois não saber antes do teste. Eu preocupo-me, se eu não conseguir aprender a matéria"</i>	(4) Preocupação	<i>"(...) Começo a tomar atenção ao que a professora está a dizer"</i>	(6.2) Estratégias de concentração na sala de aula
7	<i>"(...) Sinto que tenho de estudar mais e tento conseguir (...) boa nota no teste"</i>	(2) Necessidade de estudar mais (3) Motivação de realização	<i>"(...)Porque e podem-me por de castigo ou outras coisas. Tirarem-me a bicicleta, esses castigos"</i>	(6.1) Medo das consequências – castigos	<i>"(...) Que vou tirar outra vez boas notas"</i>	(8) Diálogo interno positivo
8	<i>"(...) Sinto que tenho de trabalhar mais para conseguir também tirar uma boa nota"</i>	(2) Necessidade de estudar mais (3) Motivação de realização	<i>"(...) Porque é mais difícil"</i>	(3) Dificuldade	<i>"(...) Continuo a estudar"</i>	(1.1) Estudo em geral
9	<i>"(...) Sinto-me mais nervosa"</i>	(6) Preocupação/nervosismo	<i>"(...) Porque é mais difícil de a fazer. é mais difícil de chegar"</i>	(3) Dificuldade	<i>"(...) Vou rever a matéria outra vez (...) ou estudo ou faço mais um ou dois exercícios ou leio mais um bocadinho"</i>	(2) Leitura/revisão (1.1) Estudo em geral (4) Aplicação/aumento de exercícios
10	<i>"(...) Preciso de continuar a estudar. Também se estudar corretamente poderei"</i>	(2) Necessidade de estudar mais (3) Motivação de realização	<i>"(...) Que é para subir a nota"</i>	(2.1) Expectativas de resultado positivo	<i>"(...) Aplico-me na matéria, nas aulas estado com atenção, estudando. Também"</i>	(4) Aplicação/aumento de exercícios (6.2) Estratégias de concentração na sala de aula

	<i>ter uma nota melhor no teste</i>				<i>os trabalhos de casa</i>	(1.1) Estudo em geral
11	<i>"(...) Nervoso"</i>	(6) Preocupação/nervosismo	<i>"(...) Não sei. Por causa que não sei se o teste vai correr bem, se não"</i>	(7) Não sabe (2.2) Expectativas de resultado negativo	<i>"(...) Às vezes paro de estudar (...) Depois começo a estudar outra vez"</i>	(9) Intervalo no estudo (1.1) Estudo em geral
12	<i>"(...) A mesma coisa. Fico mais nervoso"</i>	(6) Preocupação/nervosismo	<i>"(...) Fico com negativa e depois a minha mãe ralha comigo. E eu ando na explicação também tenho que saber mais. Com a ajuda da explicador a tenho que saber mais"</i>	(2.2) Expectativas de resultado negativo (6.2) Medo das consequências – ralar	<i>"(...) Digo, devo ter negativa, de certeza que sim. Penso e digo às vezes. Não"</i>	(8.2) Diálogo interno negativo (10) Não faz nada