



Desenvolvimento de competências de autocontrolo no estudo acompanhado: uma intervenção na área curricular de Estudo Acompanhado numa turma do 9.º ano

Development of self-control competences within supervised study: an intervention in supervised study with a 9th grade class

José Antônio Fernandes
jfernandes@iep.uminho.pt
Maria Palmira Alves
palves@iep.uminho.pt
Sara Maria Meireles
saramariasilva@portugalmail.pt

Resumo: O presente estudo centra-se numa intervenção ao nível do desenvolvimento de competências de autocontrolo, em alunos do 9.º ano, no âmbito do estudo autónomo, e elege como objectivos prioritários: avaliar o impacto da intervenção no autocontrolo e identificar as características das tarefas mais e menos valorizadas pelos alunos. A professora de Estudo Acompanhado administrou a intervenção na sua turma de 9.º ano, ao longo de 10 sessões de 90 minutos cada uma. A intervenção foi avaliada através de dois questionários, um administrado aos alunos e outro aos professores que, na turma, tinham a seu cargo as áreas curriculares disciplinares e de uma entrevista aos alunos. Em termos de resultados, destacam-se ganhos significativos dos alunos em todas as competências de autocontrolo treinadas, sendo preferidas as tarefas realizadas em grupo, os jogos, as que envolviam competição entre os grupos e as de carácter investigativo ou lúdico, em detrimento daquelas em que tinham de fazer muitos registos escritos e das que, no entender dos alunos, eram repetitivas e sem aplicação prática.

Palavras-chave: estudo acompanhado, competências de estudo, autocontrolo, intervenção.

Abstract: The article focuses on an intervention at the level of the development of self-control competencies within supervised study with 9th grade pupils. Its main goals are to evaluate the impact of the intervention on the self-control and to identify the characteristics of the tasks that were more and less valued by the pupils. The teacher of Supervised Study carried out the intervention with her 9th graders during 10 sessions of 90 minutes each. The intervention was evaluated through two questionnaires, one administered to the pupils and the other one to the teachers of curriculum subjects. An interview was also conducted with the pupils. Findings show significant gains by the pupils in all competences of self-control that were trained. The tasks preferred by them were the ones performed in group involving didactic games, competition among groups and research or games, to the detriment of those that involved many written records and the ones they considered to be repetitive and non-practical.

Key words: supervised study, study competences, self-control, intervention.

Introdução

A reorganização curricular vinculada no Decreto-Lei n.º 6, de janeiro de 2001, consagrou uma das principais inovações dos Projectos de Gestão Flexível, a criação de três novas áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica. O Estudo Acompanhado “visa essencialmente promover a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo, de trabalho e de organização, assim como o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma crescente autonomia na realização das suas próprias aprendizagens” (Decreto-lei n.º 6/2001, artigo 5.º, 3-b), problematizando, assim, as tradições disciplinares.

Não questionando o mérito ou o valor do esforço individual dos alunos, pretende-se, com a institucionalização do Estudo Acompanhado, contribuir para uma efectiva democratização e para um maior sucesso educativo, na medida em que este espaço de desenvolvimento constitui um desafio à organização escolar e aos professores para uma alteração significativa dos métodos e, consequentemente, da relação entre a aprendizagem efectuada na escola e a adquirida em contextos extra-escolares. A maior ambição do estudo acompanhado é, neste sentido, fazer com que a aprendizagem do aluno vá de encontro ao seu itinerário social e à satisfação das suas necessidades intelectuais, permitindo-lhe desenvolver a capacidade de “aprender a aprender”, conceptualizada enquanto capacidade de mudar a forma como o aluno vê o mundo e, consequentemente, de mudar-se a si próprio, nomeadamente pelo desenvolvimento da autonomia.

As três áreas de intervenção habitualmente consideradas na literatura sobre estudo autónomo são, no dizer de Lopes da Silva e Sá (1997):

‘motivação e envolvimento pessoal’, ‘estratégias cognitivas e metacognitivas’ e ‘autocontrolo’. É esta última que elegemos como objecto da nossa intervenção, uma vez que a ausência ou insuficiência de autocontrolo constituem constrangimentos ao estudo autónomo, quer pela falta de planeamento das actividades escolares, quer pelo tempo de estudo insuficiente, quer, ainda, pelo estudo só nas vésperas dos testes e incapacidade de concentração nas tarefas escolares. Além disso, também a consciencialização da importância de estudar num local com boas condições para o estudo pode ajudar a melhorar o desempenho escolar.

Neste âmbito, e tendo subjacente que é fundamental criar no aluno a necessidade, a vontade e o prazer de aprender e de actuar para o desenvolvimento de competências de estudo, estabeleceram-se duas questões de investigação: 1) Em que medida as tarefas realizadas nas sessões de Estudo Acompanhado promovem o autocontrolo? e 2) Quais as características das tarefas desenvolvidas nas sessões de Estudo Acompanhado mais e menos valorizadas pelos alunos?

Enquadramento teórico

O Estudo Acompanhado e o desenvolvimento de competências

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) define um conjunto alargado de finalidades e objectivos para a Educação Básica que transcendem o campo do saber disciplinar, situando-se, pela sua natureza e especificidade, no terreno interdisciplinar, isto é, não pertencendo especificamente a qualquer disciplina ou área disciplinar, integram o campo do trabalho pedagógico de todas elas e o projecto educativo de cada escola.

A Gestão Flexível do Currículo (Ministério da Educação, 1999a) apoia-se em três eixos fundamentais: competências gerais, competências transversais e competências essenciais. A noção de competência procura integrar conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser entendida como saber em acção (Ministério da Educação, 1999b), indo de encontro ao preconizado por Perrenoud (1999, s. p.), para quem a “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, [...]) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.”

Segundo o Ministério da Educação (1999b), as competências gerais são formuladas com um elevado grau de generalidade e devem ser desenvolvidas pelo aluno ao longo do ensino básico (*e.g.*, participar na vida cívica de forma crítica e responsável, respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual ou outra e utilizar os saberes científicos e tecnológicos para compreender a realidade e abordar situações e problemas do quotidiano); as competências transversais são aquelas que atravessam todas as áreas de aprendizagem propostas pelo currículo, devendo, no caso de cada disciplina, ser enunciadas de acordo com os requisitos, as actividades e as especificidades de cada uma (relacionamento interpessoal e de grupo, métodos de trabalho e de estudo, tratamento de informação, estratégias cognitivas e comunicação); e as competências essenciais são as aprendizagens consideradas centrais em cada uma das áreas disciplinares do ensino básico, envolvendo os conteúdos específicos de cada disciplina e os modos de pensar e de fazer que lhes são característicos. No caso do Estudo Acompanhado, privilegia-se o desenvolvimento de competências transversais, constituindo-se numa área de intervenção prioritária para o desenvolvi-

mento da competência de integração de conhecimentos, capacidades e atitudes, conduzindo o aluno ao raciocínio autónomo, a atitudes favoráveis à aprendizagem e, consequentemente, à acção.

Orientado para a consciencialização dos processos implicados na produção do conhecimento, mas também para o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, individual e em grupo, e para a resolução de problemas concretos relacionados com as actividades propostas no âmbito das disciplinas, o estudo acompanhado permitirá que cada aluno, devidamente apoiado e estimulado pela presença e pela orientação dos seus professores, aprenda a estudar.

Desde o trabalho de pesquisa de informação, apoiado em dicionários e enciclopédias, até à produção de textos simples, passando pela identificação dos domínios em que se torna necessário melhorar o desempenho, todas as tarefas realizadas nas horas de Estudo Acompanhado visam a estruturação de métodos de trabalho que sustentem a autonomia e estimulem a curiosidade intelectual. A aprendizagem ao longo da vida exige que a escola assegure estas competências.

Motivação, estratégias de aprendizagem e metacognição

Este espaço curricular não disciplinar (as novas áreas) procura ir ao encontro de objectivos e às funções da escola básica que, segundo Abrantes (2002),

não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos. [...] [A] escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar, na sua oferta curricular, experiências de aprendiza-

gem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo (Abrantes, 2002, p. 10).

Este renovado conceito de escola implica alunos motivados, sendo para Lopes da Silva e Sá (1997) um dos factores que determina a aquisição do conhecimento, a compreensão ou a habilidade na realização das tarefas. Também Vasconcelos (2003) referencia a motivação, as metas, as atitudes, o auto-conceito e os hábitos como factores determinantes na vontade de estudar e na aquisição de um método de estudo.

A motivação é, de acordo com Sprinthall e Sprinthall (1998), constituída por duas componentes: uma necessidade (défice inerente ao indivíduo) e os impulsos (necessidades que levam uma pessoa a agir). Para estes autores, de entre a motivação intrínseca (consequência de uma satisfação interna) e a extrínseca (consequência de uma satisfação externa), é a primeira que gera uma aprendizagem mais duradoura, pois aumenta a persistência, bem como o tempo, a determinação e a energia que dedicamos a essa actividade, mesmo quando encontramos dificuldades ou obstáculos.

A motivação para o estudo é uma componente crucial do próprio processo de ensino-aprendizagem, e o professor, enquanto detentor de uma posição privilegiada para moldar o comportamento dos alunos, deve investir em estratégias de intervenção que desenvolvam a motivação e promovam o gosto genuíno pela aprendizagem.

Estas estratégias são processos mentais que permitem ao aluno maximizar o nível de realização de uma tarefa e, assim, melhorar o sucesso escolar (Lopes da Silva e Sá, 1997). Enquanto habilidades de ordem mais elevada, que controlam habilidades mais específicas relacionadas com a

tarefa (Nisbet e Schucksmith, 1994), as estratégias de intervenção tornam-se mais pertinentes dada a quantidade de informação, por vezes não estruturada, e a grande velocidade com que emerge, ajudando os alunos a processar, assimilar e organizar o que de mais relevante essa informação contém (Ribeiro e Leal, 1998).

O interesse pelo estudo do papel das estratégias de aprendizagem reforçou-se com o aparecimento de uma nova área de investigação psicológica – a metacognição (Flavell, 1970), cujo objectivo é o de definir o conhecimento sobre os próprios processos e produtos cognitivos. Flavell (1985) distingue dois domínios metacognitivos: o conhecimento metacognitivo e a experiência metacognitiva. O primeiro domínio abrange três categorias de variáveis ou factores: da pessoa (percepções ou conhecimentos sobre si própria enquanto aprendiz ou pensador), da tarefa (análise das várias tarefas cognitivas com as quais se defronta) e, por fim, da estratégia (como certos procedimentos podem servir para facilitar a minha realização). As experiências metacognitivas são, por seu turno, experiências conscientes, cognitivas ou afectivas, relacionadas com qualquer um dos aspectos das tarefas cognitivas, podendo ocorrer em qualquer momento da actividade cognitiva e estar relacionadas com as variáveis da pessoa, da tarefa ou da estratégia.

Para Paris e Winograd (1990), a metacognição, na sua aplicação mais específica à aprendizagem, assume dois significados: a avaliação de recursos e a metacognição em acção. A avaliação de recursos refere-se a reflexões pessoais sobre o estudo dos conhecimentos e das competências cognitivas, sobre os factores da tarefa que influenciam a dificuldade cognitiva e sobre as estratégias disponíveis para a realização da tarefa. A metacognição em acção ou

autocontrolo cognitivo diz respeito a reflexões pessoais sobre a organização e planificação da acção – antes do início da tarefa, nos ajustamentos que se fazem enquanto se realiza a tarefa e nas revisões necessárias à verificação dos resultados obtidos.

Doly, citado em Grangeat (1999, p. 2), refere que a metacognição

é útil para: construir conhecimentos e competências com mais oportunidade de êxito e transferibilidade; aprender estratégias de resolução de problemas que favoreçam o sucesso e a transferência e auto-regulação; ser mais autónomo na gestão das tarefas e nas aprendizagens (ser auto-regulado e saber fazer-se ajudar); desenvolver uma motivação para aprender e para construir um autoconceito como aprendente.

A metacognição é susceptível de ser aprendida na sala de aula, e os professores podem ter um papel preponderante no desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos seus alunos. Apesar de pouco explorada, a metacognição constitui uma finalidade a concretizar-se, destacando-se o seu interesse na área de Estudo Acompanhado, onde é relevante promover o autoconhecimento do aluno, enquanto profissional do estudo, procurando, como salientam (Carita *et al.*, 1998), que este responda a questões do tipo: como aprendo?, como estudo?, como comunico?, como escuto?, como registo? e de que ajudas necessito? Na linha dos autores, o fundamental é que ele tome consciência das vantagens das estratégias treinadas, aumentando a possibilidade de as utilizar autónoma e eficazmente.

A auto-regulação da aprendizagem

A aprendizagem é a capacidade que desenvolvemos no quotidiano

para fazer face às solicitações e desafios com que nos deparamos constantemente, resultado da nossa interacção com o meio. Papert (1996) considera que a aprendizagem é mais sucedida quando o aprendiz participa voluntária e empenhadamente, pois conduz mais facilmente à compreensão e ao prazer. Neste empenho e voluntarismo, a motivação é um factor crucial que pode ser estimulada criando-se um clima de confiança e pela dinamização de actividades, nas quais os alunos se sintam implicados e desempenhem um papel activo, regulando a sua aprendizagem.

Simons e Beukhof (1987) identificam dois tipos interdependentes de regulação da aprendizagem: a regulação externa, realizada fundamentalmente pelos professores recorrendo a testes, livros, computadores ou outro material de apoio; e a regulação interna ou auto-regulação, que é realizada pelo próprio aluno.

Na opinião de Rosário (2003, p. 6), a auto-regulação da aprendizagem refere-se “ao grau em que os alunos estão metacognitiva, motivacional e comportamentalmente activos na sua aprendizagem”. Neste sentido, envolve aspectos qualitativos e quantitativos do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que abrange as estratégias que os alunos usam, a frequência com que as usam e o desempenho na sua utilização. Por essa razão, o processo auto-regulatório assenta na escolha e no controlo.

Para Rosário (1999), os alunos auto-reguladores são tipicamente caracterizados por serem decisivos, estratégicos e persistentes na sua aprendizagem, sendo, ainda, capazes de gerir e dirigir as suas experiências escolares sem se cingirem a responder ao controlo educativo. Este comportamento leva o aluno a assumir o controlo da sua aprendizagem e a recorrer a estratégias es-

pecíficas para alcançar os seus objectivos escolares. Estas estratégias de auto-regulação integram a organização e transformação do material a ser aprendido, a procura de informação, a repetição e a utilização da memória compreensiva.

Figueira (1994) refere que todas as orientações teóricas sobre a aprendizagem auto-regulada apresentam características comuns: os sujeitos auto-regulados usam sistematicamente estratégias metacognitivas, motivacionais e/ou comportamentais; existe um processo cíclico através do qual o aluno monitoriza a eficácia dos seus métodos ou estratégias de aprendizagem – *feedback* circular auto-orientado; existe uma dimensão motivacional que determina o como e o porquê do aluno escolher uma determinada estratégia; e a aprendizagem auto-regulada depende do contexto, do esforço pessoal e dos resultados das realizações comportamentais. Para este autor,

a aprendizagem auto-regulada envolve mais do que a capacidade de autocontrolo, e mais do que a capacidade para adaptar respostas a situações novas ou a mudanças de condições a partir de *feedback* negativo. Ela envolve esforços activos de exploração e de melhoramento de actividades de aprendizagem. É por estas razões que se considera que os alunos auto-regulados não são somente auto-orientados no sentido metacognitivo, mas, igualmente, automotivados (Figueira, 1994, p. 19).

Num estudo realizado por Zimmerman e Martinez-Pons, citado em Rosário (1999), descrevem-se 14 tipos de estratégias de auto-regulação no estudo: umas visando a optimização da regulação pessoal, na medida em que se dirigem à potencialização das suas competências de gestão (estratégias de organização e transformação da informação, repetição e memorização, estabelecimento de objectivos e planifi-

cação); outras incrementando o seu comportamento funcional (estratégias como a auto-avaliação ou as autoconsequências); e, por último, as estratégias de estruturação ambiental, a procura de informação, a revisão e a procura de ajuda social, úteis para optimização do ambiente de aprendizagem do aluno.

Para Almeida (1996), algumas destas estratégias de aprendizagem auto-regulada podem ser ensinadas e exigidas aos alunos, salientando-se comportamentos de gestão do tempo e do material de estudo, atitudes de auto-avaliação dos procedimentos, esforço e rendimento, competências de organização e transformação ou de análise e selecção da informação. Estas estratégias, segundo este autor, aparecem normalmente contempladas em programas de treino de competências de estudo e em níveis escolares mais elevados, sendo claramente determinantes do sucesso escolar.

Rosário (2003) apresenta um modelo explicativo da aprendizagem auto-regulada, designado por Modelo PLEA: Planificação, Execução e Avaliação das tarefas desenvolvidas. Na fase de planificação, os alunos analisam a tarefa específica de aprendizagem com que se defrontam, estudando os seus recursos pessoais e ambientais para enfrentar a tarefa, estabelecendo objectivos face à tarefa e delineando um plano para atingir o que se pretende; na fase de execução da tarefa, os alunos utilizam um conjunto organizado de estratégias e automonitorizam a sua eficácia tendo em vista a meta previamente estabelecida; e na fase de avaliação, os alunos analisam a relação entre o produto da sua aprendizagem e a meta estabelecida para si mesmos, sendo mais importante que os alunos implementem tarefas com vista à diminuição da distância para o objectivo a que se propuseram do que constatar eventuais discrepâncias.

As competências a desenvolver no domínio do autocontrolo

Não dependendo a qualidade do desempenho individual apenas do saber, o trabalho na área de Estudo Acompanhado deve ser desenvolvido não perdendo de vista que o aluno deve aprender a conhecer-se, aprender a aprender e aprender a ser. Para aprender a conhecer-se, o aluno deve reflectir sobre quem é, como é e o que quer, sendo este o ponto de partida e a base de apoio da aprendizagem durante toda a vida. Este processo de auto-análise consciencializá-lo-á do seu modo de aprender, das suas dificuldades, expectativas, capacidades, níveis de motivação e auto-estima, que são qualidades de trabalho e de organização.

Ao aprender a aprender, o aluno conhece o melhor possível o seu funcionamento pessoal e prepara o desenvolvimento da capacidade de auto-organização em função de objectivos, o domínio dos materiais de trabalho e a descoberta de métodos e técnicas mais eficazes nas várias situações de aprendizagem. No âmbito da organização pessoal, destaca-se o controlo das variáveis pessoais e do meio que dificultam a atenção e a concentração nas tarefas, a organização de um horário que inclua todas as actividades em que se reparte o dia e a adequação do local de estudo. O bom conhecimento e o correcto manuseamento dos materiais de trabalho são importantes apoios para a construção do saber.

Aprender a ser significa que o processo de construção pessoal, embora nunca acabado, deve atingir um nível de auto-organização que permita saber estar em sociedade, fazer escolhas, tomar decisões, resolver conflitos internos, gerir os limites pessoais e expressar-se racional e emocionalmente de modo assertivo.

Organização do local de estudo

Algumas características físicas do local onde se estuda podem influir positiva ou negativamente nos resultados obtidos, podendo o simples facto de o aluno se dirigir para o local de estudo provocar sentimentos de desejo ou de repulsa (Jiménez, 1992). Assim, é importante que o estudo ocorra num ambiente adequado, que não dificulte a concentração e que o predisponha para um bom aproveitamento.

Pastor *et al.* (1991) referem a necessidade de o local de estudo estar equipado com mobiliário próprio, interferindo este na concentração, na saúde e na qualidade dos trabalhos escritos produzidos. O isolamento de distractores é outra das vantagens apontadas por Lopes da Silva e Sá (1997), referindo que a sua presença pode impedir a concentração necessária para a rentabilização do estudo, aconselhando o professor a alertar os alunos para as consequências que os distractores podem ter na aprendizagem e instruindo-os sobre formas de (re)organizar o seu local de estudo para potenciar a sua aprendizagem (Barroso e Salema, 1999).

O facto de os alunos não terem um local destinado apenas ao estudo poderá, também, constituir um constrangimento. Estudar sempre no mesmo lugar permite ao aluno organizá-lo de acordo com as suas necessidades pessoais, fazendo com que a própria atmosfera do local de trabalho seja um incentivo para o estudo (Carita *et al.*, 1998); mudar de local de estudo, geralmente, exige uma nova adaptação e fornece novos estímulos geradores de distrações.

O local de estudo deve ter uma temperatura agradável, ser bem ventilado e estar afastado de ruídos para se evitarem interrupções. Jiménez

(1992) considera, a este propósito, que embora muitos estudantes tenham enganar-se a si próprios ao dizerem que estudam melhor com música, tais estímulos dificultam a atenção e a concentração.

Organização de um horário de estudo

A organização eficaz do tempo de estudo é um aspecto fundamental para o sucesso dos alunos, uma vez que evita o estudo intensivo nas vésperas dos testes, as dificuldades de concentração e memorização devido à falta de tempo para organizar a informação e os sentimentos de ansiedade e insegurança daí resultantes. Segundo Estanqueiro (2001), é natural e até saudável que um jovem ocupe parte do seu tempo com a música, o desporto ou o convívio, pois as tarefas extra-escolares são cada vez mais assumidas como necessárias para o desenvolvimento pessoal e social (Almeida, 1993), o que releva a importância do saber estudar para rentabilizar o tempo de estudo e gerar mais e melhor aprendizagem.

Zenhas *et al.* (1999) preconizam um conjunto de regras para uma eficaz organização do estudo: fazer diariamente revisões das matérias dadas e os trabalhos de casa; nos dias em que há menos aulas, deve ser feito um estudo mais aprofundado das várias matérias, incidindo particularmente sobre aquelas em que se tem mais dificuldades; o estudo deve ser iniciado por uma disciplina de dificuldade média, seguindo-se as de maior dificuldade e ficando para o fim as mais fáceis, que exigem menor esforço; ao fim de cada período de 20 a 40 minutos, deve ser feita uma pequena pausa, durante a qual não se deve ver televisão ou jogar computador, para que a pausa seja de facto pequena e não se perca a concentração no estudo; e o tempo a dedicar diariamente

ao estudo depende do horário do aluno e do próprio aluno. Para Estanqueiro (2001), deve-se investir no estudo individual um mínimo de 10 horas semanais, procurando as horas mais rentáveis, num local de trabalho adequado e efectuando pausas, sempre que necessário.

De acordo com Dufresne e Kobasigawa (1989), os alunos mais eficientes estabelecem uma distribuição diferenciada do tempo, de acordo com a dificuldade e a importância da matéria a aprender, e investem o tempo suficiente para a realização das tarefas de aprendizagem. Para tomarem tal decisão, é determinante o conhecimento metacognitivo do aluno em relação ao conhecimento que possui sobre o assunto, sobre estratégias de aprendizagem e sobre as exigências das tarefas (Barroso e Salema, 1999).

Planificação de uma sessão de estudo

Diariamente, os alunos precisam de planificar o seu estudo, nos períodos previstos no horário, bem como de auto-avaliá-lo. A planificação é necessária “para que exista qualidade no processo de estudo, sendo esta uma dimensão pelo menos tão importante no resultado final quanto a quantidade de tempo despendido” (Carita *et al.*, 1998, p. 54). A definição de objectivos específicos para cada sessão de estudo, em vez de metas globais para que as sessões se tornem mais eficazes (Morgan, 1985), assume importância, pois os objectivos são os fins que queremos atingir e que orientam tudo aquilo que fazemos. Rosário (2002b, p. 24) afirma que “caminhar sem um rumo é como disparar uma seta sem alvo” e atribui aos objectivos as seguintes características: concretos (saber exactamente aquilo que vamos fazer), realistas (adaptados, por exemplo, ao tempo de que dispomos) e avaliáveis

(passíveis de serem reformulados, caso não estejam a surtir efeito). O autor refere, ainda, que para se atingir um determinado objectivo temos de fazer algumas coisas concretas – estratégias de aprendizagem – que, mais tarde, terão de ser avaliadas. Finalmente, importa que o plano não seja rígido, nem funcione automaticamente, para que os imprevisíveis não sejam encarados com angústia e seja possível fazer reajustamentos.

Para Rosário (2002a), em qualquer actividade devemos seguir três fases: planear, executar e avaliar. Planificar significa pensar nas coisas que queremos fazer. Na fase de execução, pomos em prática o plano previsto, controlando e monitorizando o que fazemos para garantir, dentro do possível, que tudo corra dentro do previsto (Rosário, 2002c). Finalmente, a fase da avaliação está relacionada com dois aspectos: o primeiro é saber se as coisas estão a correr como o previsto; o segundo, depois de tudo já ter acontecido, é saber se atingimos os nossos objectivos ou se são necessárias reformulações.

Utilização dos manuais escolares

Para os alunos poderem utilizar o manual de uma forma eficaz, precisavam de o conhecer bem. É essencial saber consultar o índice; conhecer a forma de organização do manual, as suas secções, os objectivos de cada uma e as formas de as utilizar; recorrer a todas as formas pelas quais a informação é transmitida no manual, saber descodificá-la e conseguir relacionar os dados recolhidos em cada uma dessas fontes.

Reforço da atenção e da concentração

Segundo Estanqueiro (2001, p. 46), “a atenção é um farol que projecta

luz sobre o mar dos conhecimentos”. Prestar atenção significa, por exemplo, evitar brincadeiras, conversas com os colegas, agitações no lugar, passar apontamentos atrasados, fazer trabalhos para outras disciplinas e desenhar nas mesas.

Os alunos distraídos captam os assuntos de modo parcial ou deformado, aproveitando pouco ou nada das aulas. Os alunos barulhentos e indisciplinados, além de não aproveitarem as aulas, não deixam os colegas aproveitar. Os alunos atentos conseguem captar o essencial da matéria, tirar apontamentos de qualidade e poupar horas de trabalho posterior.

Zenhas *et al.* (1999) agrupam os factores de distracção em duas grandes áreas: factores de distracção externa, de que são exemplos a existência de certos objectos no local de estudo, a janela na sala de aula, a televisão, o computador e a interrupção dos pais e dos irmãos mais novos; e factores de distracção interna, surgidos do pensamento do próprio aluno. Na generalidade dos casos, esta “dispersão” deve-se particularmente a desinteresse, falta de motivação ou cansaço, pensamentos parasitas, vontade de estar a fazer outra coisa e diferentes tipos de perturbações emocionais.

Testes

O papel relevante que os testes assumem no sistema de ensino pelas repercussões que têm no progresso académico, arrasta ansiedade e preocupação, nomeadamente em alunos de baixo rendimento escolar (Barroso e Salema, 1999) e nos níveis de escolaridade mais avançados, onde se torna maior a competição e melhores têm que ser os resultados. Muitos estudantes sentem terror pelas provas de avaliação, e uma boa forma de diminuir esse terror e aumentar as hipóteses de êxito é fazer

uma preparação adequada. Zenhas *et al.* (1999) assinalam três fases de preparação para os testes: antes, durante e após os testes.

Antes do teste. Há alunos que encaram o estudo como uma actividade sazonal, estudando apenas, de forma intensiva, nas vésperas das provas. Outros distribuem o estudo por semanas ou meses e fazem, na véspera, apenas uma revisão geral.

Estudar apenas na véspera dos testes não é, segundo Estanqueiro (2001), um caminho mas sim um atalho, cheio de perigos e armadilhas, tais como a fadiga, as confusões e o medo. Guardar para a véspera dos testes o estudo de grandes quantidades de matéria nova é, na maior parte dos casos, uma prática traiçoeira, sobretudo para o aluno médio. Os alunos que deixam tudo para a última hora fazem um esforço intenso, sem intervalos de descanso, o que provoca a fadiga, que é inimiga da assimilação e um obstáculo à lucidez. Se o aluno guarda para a véspera do teste o estudo de matéria nova, não consegue assimilar tudo o que lê. Estudando com tempo, há possibilidade de pedir ajuda ao professor ou recorrer a outras fontes para esclarecer dúvidas. Por outro lado, o medo excessivo que domina os alunos mal preparados é perturbador, levando-os a confundir ou até a esquecer aquilo que sabem. Segundo Rosário (2002c, p. 142), nos momentos que antecedem um teste, os alunos podem apresentar os seguintes comportamentos:

nervoso miudinho, medo de se esquecer da matéria estudada a meio do teste, receio de não compreender as questões apesar de ter estudado tanto, dores na barriga, insónias na noite anterior, falta de apetite, palmas das mãos suadas, pensamentos de fracasso, risinhos patetas.

Para vencer os perigos da fadiga, das confusões e do medo, o único

processo eficaz é traçar um plano de preparação da matéria e deixar para a véspera das provas apenas uma revisão final. O intervalo de tempo entre a revisão e a prova deverá ser o menor possível para evitar o esquecimento.

Nesta fase, é importante que os alunos tenham confiança em si próprios e desenvolvam expectativas positivas face à sua capacidade de resolver o teste e aos resultados que irão obter. Conhecendo-se melhor, sabendo analisar os seus “temores”, olhando para os testes de uma forma mais positiva, a sua competência de resolução de testes melhorará consideravelmente.

Durante o teste. Feita a preparação adequada, é possível enfrentar a realização das provas com serenidade e autoconfiança. O estudante deve apresentar-se com todo o material necessário à realização das provas. Antes de começar a responder, deve ler o enunciado todo, pois, tendo uma visão global do teste, ficará a conhecer o grau de dificuldade de cada pergunta e poderá, assim, melhor distribuir o tempo e fazer opções quanto à forma de organizar as respostas.

Cada aluno, com o seu ritmo próprio, tem de decidir a distribuição do tempo de acordo com as dificuldades da prova. O ideal seria guardar algum tempo para reler a prova antes de a entregar. Convém verificar se todas as questões foram respondidas conforme o que era pedido. Cada pergunta merece uma leitura atenta, pois perguntas mal compreendidas serão mal respondidas. Uma boa resposta exige que se perceba o sentido exacto da pergunta. Antes de mais, é bom que o aluno saiba o significado claro de termos frequentemente usados nas perguntas, tais como: analisa, avalia, caracteriza, comenta, compara, define, demonstra, descreve, distingue, enumera, explica, ilustra, interpreta, justifica, relaciona e resume.

O aluno deve começar por responder às questões mais fáceis e, quando encontra uma questão difícil ou sofre um bloqueio, o melhor é passar adiante, uma vez que ficar preso a uma questão resulta numa perda de tempo e de calma que prejudica o resto da prova.

Se os alunos se aperceberem dos seus problemas face aos testes, poderão controlar o medo, parando para reflectir sobre as suas causas e sobre a desmontagem feita durante a execução dessas actividades. Devem, ainda, conduzir o seu pensamento num sentido positivo de crescimento da autoconfiança, pensando em aspectos, tais como: fiz uma boa preparação para o teste, fiz uma auto-avaliação cuidada dos conhecimentos que adquiri, tirei as minhas dúvidas e consegui resolver exercícios com essas matérias.

A literatura refere, recorrentemente, uma elevada prevalência da ansiedade face aos testes nos alunos dos diferentes níveis de ensino, constituindo um dos principais obstáculos das suas vivências escolares. Alguns alunos reagem a uma situação de teste com nervosismo, suores frios ou preocupação, quadro denominado na literatura como ansiedade face aos testes (Hill e Wigfield, 1984). Os elevados níveis de ansiedade face aos testes podem comprometer o estudo e a aprendizagem e, nos casos mais graves, afastar os alunos das actividades escolares, sendo, por isso, motivo de preocupação para todos os intervenientes no processo educativo. Uma investigação conduzida por Cruz (1987) revela que métodos inadequados de trabalho no período de preparação para o teste não favorecem bons desempenhos e caracterizam estudantes mais ansiosos.

Após o teste. Após a realização do teste, o aluno pode reflectir sobre o mesmo, confrontando as suas respostas com os apontamentos das

aulas. Deste modo, pode fazer uma previsão do resultado a obter e, assim, aguardar sem tanta ansiedade o momento da entrega da prova.

Nesta fase, torna-se importante fazer ver aos alunos as vantagens de rever um teste corrigido, contribuindo para que eles o façam. As atitudes dos alunos face aos resultados obtidos são diversas, mas a maioria é imprópria para quem ambiciona aprender a estudar e a melhorar os resultados académicos. Alguns alunos recebem o teste apenas com o intuito de saber a classificação obtida, guardando-o, de seguida, no caderno diário para que seja assinado pelo Encarregado de Educação. Raros são os alunos que, após uma cuidadosa análise às informações escritas pelo professor, prestam atenção à sua correcção e o guardam para, por ele, estudarem para uma futura prova de avaliação.

Álvarez *et al.* (1988) aconselham os alunos, após a recepção do teste, a lerem os comentários do professor, a analisarem os erros cometidos e reflectirem sobre as estratégias utilizadas durante a elaboração das respostas. A compreensão das razões que levaram ao insucesso num teste, ao permitir encontrar caminhos alternativos, pode ajudar a criar uma atitude positiva.

Metodologia

O estudo efectuado assumiu uma componente qualitativa e uma componente quantitativa. A componente qualitativa está presente na análise e comparação das respostas dadas pelos professores a um questionário, bem como nas respostas dadas pelos alunos em entrevistas realizadas em grupo. A componente quantitativa do estudo centra-se no cálculo e comparação entre as médias obtidas pelos alunos nos três preenchimentos de um questionário sobre competências de estudo. Neste

sentido, o estudo assume um carácter comparativo, na medida em que é estabelecida a comparação entre as respostas dadas pelos alunos antes e após a implementação da intervenção.

Seleccionámos, para foco de estudo, os efeitos que as actividades levadas a cabo nas sessões de Estudo Acompanhado tiveram na aquisição/desenvolvimento de métodos de trabalho e de estudo, englobados no domínio do autocontrolo, e as características das tarefas mais e menos valorizadas pelos alunos.

Participantes

O estudo foi aplicado a uma turma do 9.º ano de uma escola EB 2,3, no ano lectivo 2003-2004. A turma era constituída por 23 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. De acordo com os dados fornecidos pela Directora de Turma, que já acompanhava estes alunos desde o sétimo ano, nenhum aluno tinha reprovado no terceiro ciclo, e a maioria integrava a turma desde o quinto ano. Destes alunos, oito tinham dificuldades de aprendizagem, 13 tinham um aproveitamento escolar suficiente ou bom e dois tinham um aproveitamento escolar excelente.

Tratava-se de uma turma sem problemas de comportamento, os alunos eram assíduos e pontuais, exceptuando o caso de uma aluna que vivia muito longe da escola e, por esse motivo, costumava atrasar-se no primeiro tempo da manhã.

A turma não participava ordenadamente nas aulas, uma vez que todos os alunos queriam participar ao mesmo tempo. Para resolver este problema, o Conselho de Turma decidiu dar especial atenção a este facto e ser rigoroso no que concerne à exigência de uma participação ordenada na aula.

Dos professores que compunham este Conselho de Turma, seis eram

do sexo feminino e três do sexo masculino. O tempo de serviço destes professores oscilava entre os 7 e os 15 anos, e participaram no estudo os professores de Português, Inglês, Francês, História, Geografia, Físico-Química e Matemática, por serem as disciplinas em que as competências de estudo são mais determinantes no sucesso dos alunos.

Métodos de recolha de dados

Na primeira sessão de Estudo Acompanhado, os alunos responderam a um questionário sobre competências de estudo, adaptado de Fernandes (2001), cujo objectivo era fazer um diagnóstico sobre o modo como estudavam. Este questionário incluía 37 itens de resposta fechada sobre as seguintes competências de estudo: 'Organização do local de estudo', 'Organização de um horário de estudo', 'Planificação de uma sessão de estudo', 'Utilização dos manuais escolares', 'Reforço da atenção e da concentração' e 'Testes', cada uma das quais era descrita por entre quatro e oito itens. Nestes itens, tipo escala de Likert, os alunos deviam assinalar uma das opções 'nunca', 'raramente', 'frequentemente', 'sempre' ou 'não sei'.

Imediatamente após o preenchimento desse questionário, foram propostas aos alunos 20 tarefas estabelecidas por referência ao Modelo PLEA (Rosário, 2003), pela professora de Estudo Acompanhado, durante 10 sessões com a duração de 90 minutos cada, cujo objectivo era melhorar o seu autocontrolo, concretamente nas seis competências de estudo antes referidas. Algumas tarefas foram resolvidas individualmente e outras em grupo, tendo-se mantido a constituição dos grupos ao longo de todas as sessões em que o estudo foi implementado.

Logo após a implementação de todas as tarefas, os alunos responderam ao mesmo questionário passado antes do início do estudo, de modo a aferir as alterações evidenciadas. No final do 2.º período, passados sensivelmente três meses após o fim da intervenção, os alunos voltaram a repetir o preenchimento do questionário, com o objectivo de estabelecer comparações entre os dados obtidos e estudar a evolução das competências de estudo, decorrido algum tempo após ter terminado a intervenção. Todos os questionários foram preenchidos nas aulas de Estudo Acompanhado, sem que os alunos tivessem acesso às respostas dadas nos preenchimentos anteriores.

Após a realização das tarefas, os professores de Português, Inglês, Francês, História, Geografia, Físico-Química e Matemática responderam a um questionário, com seis questões abertas, com o objectivo de avaliar o impacto da intervenção nas competências de estudo ao nível da sala de aula. Em termos processuais, entregámos a cada docente um exemplar do questionário e solicitámos-lhe que o preenchesse e devolvesse num período máximo de 15 dias. Todos os questionários, num total de sete, foram devolvidos.

Foram, ainda, entrevistados os alunos, em grupos de quatro, mantendo-se a constituição dos grupos das sessões de Estudo Acompanhado. As entrevistas, semi-abertas, foram efectuadas na escola nas duas semanas seguintes à finalização da implementação das tarefas e foram gravadas em áudio, tendo por objectivo aprofundar os efeitos da intervenção sobre as competências de estudo e reconhecer as características das tarefas mais e menos valorizadas pelos alunos. Antes da realização das entrevistas, os grupos de alunos tiveram acesso ao guião da entrevista, constituído por 10 perguntas, bem

como às tarefas usadas nas sessões de Estudo Acompanhado, para que pudessem conhecer as perguntas e pensar um pouco nas respostas.

Análise de dados

Codificadas as respostas dos alunos ao questionário sobre competências de estudo com os valores de 1 a 4 (do menos para o mais frequente), calcularam-se as médias da turma em cada competência nas três passagens do questionário. De seguida, para cada passagem, calculou-se a média e o desvio padrão da turma no questionário, avaliando-se ainda a significância estatística da diferença de médias através do teste t para amostras emparelhadas entre a 1.ª e 2.ª passagens e entre a 2.ª e 3.ª passagens.

No que diz respeito às entrevistas realizadas aos alunos, foi analisado o seu conteúdo, afirmação por afirmação, considerando-se a frequência dos aspectos comuns das respostas dadas nas seis entrevistas realizadas. Na análise dos dados obtidos nos questionários preenchidos pelos professores, o procedimento foi semelhante ao usado nas entrevistas aos alunos, orientando-se a análise por competência de estudo.

Apresentação de resultados

Desenvolvimento das competências de estudo

Os resultados da administração do questionário nos três momentos – antes da intervenção na área de Estudo Acompanhado (1.ª passagem), imediatamente após a intervenção (2.ª passagem) e decorridos três meses depois de terminada a intervenção (3.ª passagem) – revelam uma melhoria sistemática em cada uma das competências de estudo (ver Figura 1).

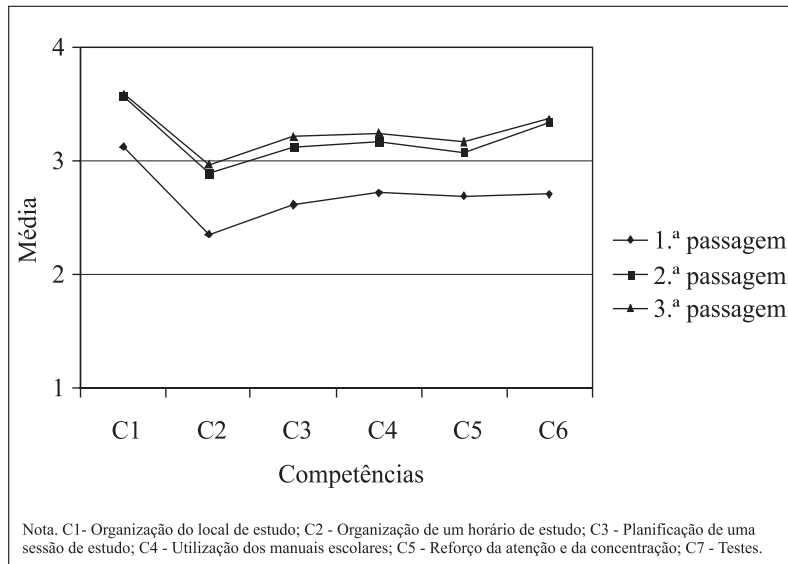


Figura 1. Médias da turma em cada uma das competências de estudo nos três momentos de administração do questionário.

Observando a Figura 1, verifica-se um claro aumento dos valores das médias imediatamente após a intervenção na área de Estudo Acompanhado em todas as competências de estudo. Este aumento consolidou-se, ainda, depois de decorrido o período de três meses após a intervenção.

Considerando, agora, para cada aluno, a média de todos os itens do questionário, obtêm-se para valores da média, do desvio padrão e da

estatística t (para amostras emparelhadas) da turma os valores da Tabela 1.

Pela leitura da Tabela 1, do início (1.ª passagem) para o fim da intervenção (2.ª passagem), verificamos um aumento estatisticamente significativo dos valores das médias dos *scores* dos alunos no questionário ($p < 0,01$). Entre o fim da intervenção (2.ª passagem) e decorridos três meses após esta ter terminado, continua a verificar-se um aumento dos

Tabela 1. Valores da média, do desvio padrão e da estatística t (para amostras emparelhadas) da turma no questionário.

Estatísticas da turma no questionário ($n=23$)	Momento de passagem do questionário		
	1.ª passagem	2.ª passagem	3.ª passagem
Média	2,70	3,19	3,26
Desvio padrão	0,23	0,25	0,22
Valor de t^*	-15,60**		-2,84***

* Em qualquer das três passagens do questionário a aplicação do teste de Shapiro-Wilk não rejeitou a hipótese nula de normalidade das respectivas distribuições ao nível de significância de 0,05. Além disso, ambas as variáveis envolvidas nos testes t para amostras emparelhadas apresentaram correlações elevadas (superiores a 0,80) e estatisticamente significativas ($p < 0,01$).

** Valor de t estatisticamente significativo para $p < 0,01$ (com aplicação da correcção de Bonferroni para testes múltiplos).

*** Valor de t estatisticamente significativo para $p < 0,05$ (com aplicação da correcção de Bonferroni para testes múltiplos).

valores das médias dos *scores* dos alunos no questionário que, embora mais reduzido, se mantém estatisticamente significativo ($p < 0,05$).

Apresentamos, de seguida, os resultados relativos a cada uma das competências de estudo, enfatizando os dados recolhidos através das entrevistas conduzidas aos alunos em pequenos grupos e dos questionários passados aos professores.

Organização do local de estudo

A maioria dos alunos referiu estudar habitualmente no mesmo local, sendo arejado e bem iluminado, ter a preocupação de evitar actividades que os desviem do plano de estudo diário e manter o seu local de estudo limpo e arrumado, tendo aí todo o material de que necessita para estudar.

Os professores foram unânimes em considerar que os alunos mantêm o seu lugar na sala de aula limpo e arrumado, embora alguns se esqueçam, em algumas aulas, de trazer o material escolar necessário.

Normalmente, todos os alunos são asseados e arrumados. Caso se verifique algum papel no chão, peço a um aluno que o coloque no caixote (Professor 1).

Relativamente ao material escolar, existem alguns alunos ... a quem, por mais que uma vez, surpreendi sem o material escolar (Professor 6).

Para alguns professores, desde o início do ano lectivo, verificou-se uma melhoria dos alunos neste aspecto.

Já reparei que, em algumas situações, os alunos melhoraram neste aspecto, pois agora, por exemplo, antes de saírem da aula, têm uma maior preocupação em verificar o estado em que deixam o seu lugar (Professor 7).

Todos os grupos referiram ter efectuado alterações no seu local de

estudo, nomeadamente o ter deixado de estudar com a televisão e/ou a aparelhagem ligadas, ter começado a pôr o telemóvel em silêncio e ter deixado de estudar perto do computador:

Eu só passei a estudar sem ter a música ligada porque cheguei à conclusão que me desconcentrava. Também ponho o telemóvel em silêncio para não me interromperem o estudo com mensagens e toques (Grupo 1). Nós deixámos de estudar com a música ligada, e também longe do computador para não nos tentarmos com os jogos e com a Internet (Grupo 2).

Alguns alunos admitiram ter deixado de estudar deitados na cama e ter agora um local certo para estudar e colocar o material de estudo.

Eu alterei o estudar deitado na cama, passando a ir para a escrivaninha que tenho no quarto. Também não tinha lugar certo para arrumar as minhas coisas da escola, e agora desocupe uma gaveta do meu roupeiro para as guardar (Grupo 1).

Organização de um horário de estudo

Nesta competência, todos os alunos afirmaram ter e cumprir o horário de estudo estabelecido nas sessões de Estudo Acompanhado. No entanto, alguns alunos referiram que, em vésperas de testes, põem de lado o horário pré-estabelecido para estudar para o exercício escrito do dia seguinte. A este respeito, os alunos do Grupo 1 afirmaram:

Este ano temos o horário que estabelecemos no Estudo Acompanhado e que procuramos seguir ao máximo. Mas em alturas de testes, o horário deixa de ser cumprido, porque queremos fazer revisões das matérias que vão sair.

Já os alunos do Grupo 2 salientaram que a elaboração do horário de

estudo “dá um bocado de trabalho, mas depois deve compensar. Ainda estamos a ver se realmente compensa o trabalho todo que temos ao fazê-lo.” Para além de também reconhecerem ser trabalhoso elaborar um horário de estudo, os alunos do Grupo 4 apontaram algumas vantagens na sua elaboração e cumprimento:

Apesar de ser um bocado chato ter de fazer o horário, agora vemos que é importante ter uma planificação do nosso tempo, pois afinal vemos que temos muito tempo livre para além das aulas e das horas dedicadas ao estudo.

Todos estes alunos afirmaram nunca terem ouvido falar em horário de estudo, tendo sido o primeiro ano em que este tema foi tratado nas sessões de Estudo Acompanhado. Em geral, para a maioria dos professores, os alunos são assíduos e pontuais e registam a lista de tarefas que lhes são propostas, embora nem sempre as realizem, como é afirmado pelo seguinte professor: – “Em relação aos trabalhos de casa, eles registam no caderno os trabalhos que lhes são pedidos para fazer, mas nem sempre cumprem os seus deveres.” (Professor 3).

Quanto à evolução dos alunos, desde o início do ano lectivo, dois professores salientaram uma evolução positiva em relação aos seus compromissos escolares, e outros dois não observaram qualquer evolução.

Planificação de uma sessão de estudo

Os alunos afirmaram não preencher a tabela estabelecida nas sessões de Estudo Acompanhado, embora tenham dito fazer essa programação oralmente ou em pensamento.

A maioria dos alunos, no final das sessões de estudo, diz pensar na

avaliação sobre o modo como decorreu o seu estudo, baseando-se nas questões referidas no questionário explorado nas sessões, mas sem o preencher:

Não fazemos por escrito a planificação e a avaliação das sessões de estudo; no entanto, costumamos pensar naqueles aspectos todos que estão nas tarefas 7 e 9, antes e depois de estudarmos. Escrever é que é mais aborrecido, e achamos que, se pensarmos bem nas coisas, o efeito é o mesmo (Grupo 6).

Relativamente a esta competência, todos estes alunos afirmaram não planificar nem avaliar as sessões de estudo em anos anteriores. Segundo os alunos do Grupo 2, “não costumávamos planificar as sessões de estudo, apenas fazíamos os TPC [trabalhos para casa] e resumos antes uns dias dos testes”.

Os alunos consideraram dedicar tempo suficiente para estudar cada disciplina e para os professores alguns alunos estudam o tempo suficiente, enquanto que outros não o fazem. A este propósito, um professor afirma: “É uma turma bastante heterogénea neste ponto: uns não dedicam tempo suficiente ao estudo; outros são bastante preocupados, preparam-se atempadamente” (Professor 5).

Em termos de evolução dos alunos nesta competência, dois professores consideraram que eles melhoraram desde o início do lectivo, sobretudo no que diz respeito à qualidade das suas intervenções, e três referiram que a situação se mantém.

Utilização dos manuais escolares

Nesta competência, registaram-se respostas díspares. Os alunos referiram, no questionário sobre compe-

tências de estudo, entender a organização dos diferentes manuais escolares, saber consultar a informação aí contida e usar os manuais como complemento dos apontamentos das aulas. Porém, nas entrevistas, alguns alunos admitiram ter aberto pela primeira vez alguns manuais no dia em que realizaram a Tarefa 11, que exigia a consulta dos manuais escolares. Segundo os alunos do Grupo 2, para “alguns livros, foi a primeira vez que os abrimos, porque não costumamos usá-los nas aulas”.

A maioria dos alunos referiu também que, ao estudar, sublinham no manual o que consideram ser mais importante.

Cinco professores afirmaram que os alunos entendem a organização do manual e usam a informação aí existente como complemento dos apontamentos das aulas. Destes, três salientam que os alunos, por vezes, não sabem consultar a informação nele existente.

De uma forma geral, os alunos entendem a organização do manual e usam-no para tirar apontamentos. Muitas vezes, não sabem consultar a informação no manual, principalmente quando têm de consultar o livro de fichas ou o livro de vocabulário (Professor 2).

Quanto à possível evolução dos alunos nesta competência de estudo, quatro professores referiram que têm vindo a melhorar desde o início do ano lectivo. Um deles diz que “a consulta dos manuais é, agora, maior e mais organizada. Os alunos complementam os temas procurando os dados necessários para resolver problemas” (Professor 7).

Reforço da atenção e da concentração

A maioria dos grupos referiu já ter conseguido controlar/eliminar alguns distractores, de entre a apare-

lhagem musical, a televisão, o computador, o telemóvel e os animais domésticos.

No nosso caso, achamos que já conseguimos controlar/eliminar a distração provocada pela televisão e pela música, mas é mais difícil controlar o telemóvel e o computador. O telemóvel é difícil de controlar porque, às vezes, toca sem nós querer-mos e o computador é difícil controlarmos o desejo de jogar (Grupo 2). A aparelhagem, o computador e a televisão já conseguimos controlar/eliminar... (Grupo 5).

No caso da sala de aula, “o que não conseguimos eliminar foi o barulho que os colegas fazem durante as aulas” (Grupo 1).

Os alunos consideraram, na sua maioria, estarem concentrados no estudo e perceberem o que necessitam de memorizar, aspectos salientados nas respostas ao questionário sobre competências de estudo.

No que diz respeito à participação na aula, os alunos consideraram participar na aula ordenadamente, respondendo às questões colocadas pelo professor. A este propósito, três professores afirmaram que os alunos estão atentos e têm uma participação correcta na aula, enquanto para quatro professores isso nem sempre acontece.

No geral, são participativos e estão atentos. No entanto, têm alguma tendência para a dispersão. Sabem participar organizadamente e as suas respostas ou questões são pertinentes, embora nem sempre assim seja (Professor 5).

Em termos de progressão, seis professores notaram alguma melhoria nesta competência, como atesta a afirmação: – “Os alunos têm melhorado. Em debates realizados sobre diversos assuntos há uma ocupação cada vez maior em falar um de cada vez nas discussões para que

todos possam ouvir e dar a sua opinião” (Professor 3).

Testes

Todos os alunos referiram tentar saber quais os assuntos que irão ‘sair’ nos testes com antecedência, aspecto também referido pelos professores. De um modo geral, os alunos referiram manter-se calmos durante a realização dos testes.

Os alunos têm, agora, o hábito de rever um teste corrigido e as técnicas de relaxamento treinadas nas sessões de Estudo Acompanhado ajudaram-nos a relaxar e a dormir melhor nas noites anteriores aos testes:

Sim, foi bom termos aprendido aquelas técnicas de relaxamento e a importância de rever o teste corrigido... As técnicas de relaxamento ajudam-nos a controlar os nervos antes dos testes e é importante rever um teste corrigido para vermos o que errámos e não errarmos mais (Grupo 2).

Seis professores referiram que os alunos procuram saber aquilo sobre o que vai incidir o teste e, destes, três observaram que os alunos nem sempre se mantêm calmos durante a sua realização. Salientaram que, quando recebem o teste, os alunos nem sempre procuram ver os aspectos em que falharam: – “Querem saber o que sai, estão concentrados durante o teste e não me parece que ‘percam’ muito tempo a analisar o que falharam” (Professor 4).

Relativamente à evolução nesta competência, desde o início do ano lectivo, três professores afirmaram não ter havido alterações, e três consideraram que os alunos melhoraram na análise do teste corrigido e na atenção que prestam à sua correcção:

Penso que estão a melhorar. Por exemplo, na interrupção das actividades lectivas (Carnaval) pedi que fizessem a correcção do teste auxiliados por

todos os apontamentos que tinham. Alguns concluíram que o teste era bastante acessível, o problema tinha sido a falta de estudo (Professor 1).

As tarefas realizadas nas sessões de Estudo Acompanhado

Todos os grupos afirmaram ter sido benéfica a execução das tarefas, apesar de umas terem sido mais proveitosas do que outras. Os diferentes grupos destacaram que a realização das tarefas contribuiu, principalmente, para:

- “usar melhor os livros escolares e nos concentrarmos melhor no estudo. Também foi bom termos dado conta da importância das aulas de correcção dos testes” (Grupo 1);
- “a elaboração do horário de estudo, que nos ajudou a ver que, organizando bem o nosso tempo, temos muito tempo livre” (Grupo 2);
- “aprendermos as vantagens de ver aquilo que errámos num teste depois de o recebermos, pois isso pode ajudar-nos a não falhar no próximo teste” (Grupo 3);
- “melhorar o nosso local de estudo, a nossa atenção e o uso dos livros. No caso da atenção, apercebemo-nos que, afinal, até somos um pouco distraídos... e também ajudaram a ver o que podemos fazer para não sermos tão distraídos” (Grupo 4);
- melhorar a “preparação para os testes e no controlo dos distractores... Na preparação para os testes, o melhor foi aprender as técnicas de relaxamento e ver que já fazemos muito do que está escrito na tarefa 16” (Grupo 5);
- a melhoria “no que diz respeito à atenção, ao controlo dos distractores e à importância de auto-avaliarmos o nosso estudo. O mais aborrecido era termos de escrever muito...” (Grupo 6).

Assim, em síntese, a realização das tarefas foi útil na medida em que contribuiu para os alunos melhorarem os seus locais de estudo, a orga-

nização do tempo de estudo, o uso dos manuais escolares, a sua atenção e o controlo dos distractores, a preparação para os testes e a revisão de um teste corrigido.

Sobre as tarefas implementadas nas sessões de Estudo Acompanhado, os alunos preferiram as que foram realizadas em grupo e as que envolviam jogos, nas quais não tinham que escrever muito.

Os jogos e os trabalhos em grupo foram o melhor porque gostamos de jogar e aprende-se mais com os trabalhos de grupo (Grupo 3).

As melhores eram as de grupo, pois aí tínhamos que escrever menos e falar mais para debater as nossas ideias. O melhor foram os jogos e o trabalho de grupo (Grupo 4).

Também a competição entre os grupos, o interesse que a tarefa lhes suscitou e o seu carácter investigativo e lúdico foram aspectos muito valorizados pelos alunos.

A [tarefa] 11 foi muito divertida porque estávamos em competição com os outros grupos e era muito interessante (Grupo 2).

A tarefa 12 porque reflectimos sobre o que nos faz distrair e depois discutimos formas de controlar esses distractores (Grupo 6).

A tarefa 15 porque éramos investigadores e foi fixe tentarmos descobrir o ladrão (Grupo 5).

As tarefas de que os alunos menos gostaram foram aquelas em que tiveram de escrever muito e de algumas tarefas que, no seu entender, eram muito repetitivas.

Do que gostámos menos foi de ter de escrever muito e de algumas tarefas que eram aborrecidas, parece que pediam sempre a mesma coisa, como, por exemplo, para descrever locais de estudo (Grupo 2).

O facto de os alunos terem considerado uma tarefa como sendo teóri-

ca, sem aplicabilidade prática, fez também com que gostassem menos dela, achando-a menos interessante:

A [tarefa] 3 achámos muito teórica, porque pensámos que, na prática, as coisas não eram bem da mesma maneira como lá estava escrito, mas depois vimos que, afinal, não era assim, na tarefa 4 (Grupo 1).

Conclusões

Neste estudo tínhamos como propósito avaliar em que medida as tarefas que foram desenvolvidas nas sessões de Estudo Acompanhado promoveram o desenvolvimento das competências de estudo de alunos do 9.º ano e identificar as características das tarefas mais e menos valorizadas pelos alunos.

Influência da intervenção nas competências de estudo

Os dados recolhidos, tanto através do questionário sobre competências de estudo administrado aos alunos como do questionário preenchido pelos professores e das entrevistas realizadas aos alunos, apontam no sentido de ter havido uma melhoria dos alunos em cada uma das competências englobadas nesta área de intervenção, tal como é estabelecida por Zenhas *et al.* (1999).

Em termos quantitativos, verificaram-se aumentos em todas as competências de estudo da 1.ª passagem (antes da intervenção) para a 2.ª (imediatamente após a intervenção) e da 2.ª para a 3.ª (decorridos três meses após o fim da intervenção). Quando considerámos as médias dos *scores* dos alunos no questionário, obtiveram-se diferenças estatisticamente significativas entre as médias da turma da 1.ª para a 2.ª passagem e da 2.ª para a 3.ª passagem.

Em termos qualitativos, após a intervenção, na competência de 'Organização do local de estudo', os alunos referiram estudar habitualmente num mesmo local arejado e bem iluminado, evitar actividades que os desviem do seu plano de estudo, manter limpo e arrumado o seu local de estudo e ter eliminado/controlado alguns distractores aí presentes. O facto de, agora, terem um local próprio para estudar, ao invés do que acontecia anteriormente, em que estudavam na sala, na cozinha ou deitados na cama, permite organizá-lo de acordo com as suas necessidades pessoais, fazendo com que a própria atmosfera do local de trabalho seja um incentivo para o estudo (Carita *et al.*, 1998).

Também os professores referiram que os alunos mantinham o seu lugar na sala de aula limpo e arrumado. Apesar de a maioria dos alunos afirmarem trazer para a aula o material escolar necessário, alguns docentes referem que, por vezes, os alunos se esquecem de o fazer, principalmente no que diz respeito ao manual escolar.

Na competência de 'Organização de um horário de estudo', a esmagadora maioria dos alunos refere estabelecer horários e saber o que quer atingir com o seu tempo de estudo, contemplando no seu horário de estudo períodos diários destinados à revisão das matérias dadas e à realização dos trabalhos de casa. Todavia, este horário deixa de ser cumprido nas vésperas dos testes.

Após terem posto em prática o horário de estudo elaborado nas sessões de Estudo Acompanhado, os alunos aperceberam-se de que dispõem de mais tempo livre para se dedicarem a outras ocupações, o que, segundo Almeida (1993), permite ao aluno rentabilizar melhor o seu tempo de estudo, aprender mais e melhor e dispor de tempo para realizar outras tarefas extra-escolares,

cada vez mais assumidas como necessárias para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Para a maioria dos professores, os alunos são assíduos, pontuais e registam a lista de tarefas propostas, embora nem sempre as realizem.

No que diz respeito à competência de 'Planificação de uma sessão de estudo', os alunos referiram ter agora o hábito de efectuar essa planificação, ainda que não o façam por escrito. Como referem Carita *et al.* (1998), o estudo de qualidade exige a sua planificação, tornando-se necessário que os alunos formulem objectivos específicos para cada sessão de estudo de modo a que esta se torne mais eficaz (Morgan, 1985).

Além da planificação, os alunos referiram efectuar também, no final de cada sessão de estudo, uma avaliação da forma como esta decorreu. Deste modo, estão a avaliar a eficácia do horário de estudo, o que para Vasconcelos (2003) é de primordial importância.

Os alunos afirmaram ainda dedicar tempo suficiente ao estudo das várias disciplinas. Também os professores consideram que a maioria dos alunos dedica o tempo suficiente para estudar a sua disciplina e costumam interrogá-los quando não entendem alguma coisa.

Quanto à competência de 'Utilização dos manuais escolares', os alunos referiram que, depois da intervenção na área de Estudo Acompanhado, pesquisam melhor a informação neles contida e que, ao estudarem, sublinham no manual o que consideram ser mais importante. Também a maioria dos professores afirmou que os alunos entendem a organização do manual e usam a sua informação como complemento dos apontamentos das aulas.

No que diz respeito à competência de 'Reforço da atenção e da concentração', os alunos admitiram ter conseguido eliminar/controlar al-

guns dos distractores que os impediam de estar atentos nas aulas e nos períodos dedicados ao estudo. Estes factores são, na maioria dos casos, factores de distração externa (Zenhas *et al.*, 1999), de que são exemplos apontados pelos estudantes a televisão, o computador, o telemóvel e a música.

Os alunos, na sua maioria, consideraram estarem concentrados no estudo, perceberem o que necessitam de memorizar e participarem ordenadamente nas aulas, respondendo às solicitações do professor. Também para a maioria dos professores, após a intervenção na área de Estudo Acompanhado, os alunos revelaram-se mais atentos e concentrados nas actividades lectivas, acrescentando alguns que tal nem sempre aconteceu.

Na competência 'Testes', os alunos reconhecem, agora, a importância de rever um teste corrigido, considerando importantes as aulas de correcção dos testes para evitar futuros erros. Após a recepção do teste, Álvarez *et al.* (1988) aconselham os alunos a ler os comentários do professor, a analisar os erros cometidos e a reflectir sobre as estratégias usadas na elaboração das respostas. Alguns professores consideraram ter havido uma evolução nesta competência, uma vez que os alunos analisam o teste corrigido e estão mais atentos agora nas aulas de correcção dos testes.

Na fase 'antes do teste', os alunos dizem tentar saber, com antecedência, os conteúdos a ser abordados nos testes, o que foi igualmente referido pelos professores. Na fase 'durante o teste', os alunos afirmaram manter-se calmos, enquanto alguns professores salientaram que isso nem sempre acontece.

Outro dos problemas que os alunos referiram ter conseguido minorar foi o da ansiedade face aos testes. Na opinião de Hill e Wigfield

(1984), alguns alunos reagem a uma situação de teste com nervosismo, suores frios ou preocupação. Este estado está, segundo Cruz (1987), associado ao uso de métodos inadequados de trabalho no período de preparação para o teste. Deste modo, se for efectuada uma boa preparação para os testes e implementadas estratégias de relaxamento eficazes, será mais fácil dominar/eliminar os sentimentos de ansiedade face à realização do teste. Segundo os alunos, as técnicas de relaxamento exercitadas contribuíram para minorar os sentimentos de ansiedade face aos testes, o que de uma maneira geral foi corroborado pelos professores.

Características das tarefas mais e menos valorizadas pelos alunos

Na segunda questão de investigação, pretendia-se identificar características das tarefas desenvolvidas nas sessões de Estudo Acompanhado que fossem mais e menos valorizadas pelos alunos.

As tarefas mais apreciadas pelos alunos foram as que envolviam trabalho de grupo ou em pares, por promoverem uma maior troca de ideias, o que vai de encontro ao que é preconizado pelo Ministério da Educação (2002) ao recomendar que as tarefas levadas a cabo nas sessões de Estudo Acompanhado apoiem o aluno a desenvolver autonomamente o seu estilo de aprendizagem e a sua capacidade de aprender a aprender.

Gostaram também das tarefas de carácter investigativo e daquelas em que estavam em competição com os outros grupos, aliado ao facto de ambas serem tarefas lúdicas. Tal como é defendido por Dias de Figueiredo, citado por Azinheira (2001), alguns jogos educativos, programas de modelação e simulação e programas abertos centrados na resolução de problemas ou em

actividades de investigação constituem recursos que o professor e o aluno têm à disposição e que podem auxiliar no estudo das mais variadas disciplinas, desde que devidamente enquadrados em desafios e propostas pedagógicas com significado para os alunos. Este facto é apoiado por Gibbs (1986), ao defender que o aluno deve assumir responsabilidades no seu processo de desenvolvimento, no sentido de se tornar progressivamente mais autónomo e consciente das suas capacidades.

Quanto às tarefas de que menos gostaram, os alunos destacaram aquelas em que tiveram de escrever muito, as que apresentavam, do seu ponto de vista, um carácter repetitivo e, ainda, aquelas em que não conseguiram ver a sua utilidade.

Não gostaríamos de concluir sem relevar que o Estudo Acompanhado pode ser uma importante via para os grandes desafios da escolaridade obrigatória, nomeadamente:

- o de uma efectiva democratização da escola, ao promover a aquisição, pelos alunos, de métodos de estudo e trabalho para realizar com maior autonomia a sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de aprender a aprender;

- o de assegurar o desejo da formação ao longo da vida, ao desenvolver nos alunos competências de estudo, de autonomia na procura, selecção e utilização da informação e de aquisição de ferramentas de trabalho e metodologias que lhes permitirão continuar a aprender em qualquer contexto, para além da instituição escolar.

Parece-nos, contudo, que apesar de ser uma via necessária para a prossecução destes objectivos não deixará de se confrontar com múltiplas dificuldades, desde as resistências ideológicas às rotinas instaladas. Se, por um lado, é preciso aceitar que as práticas, as atitudes, as representações e as identidades precisam de

muito tempo para se transformarem e de condições materiais, simbólicas, pedagógicas e profissionais que apoiem os processos de mudança, nomeadamente através da formação inicial de professores, que continua, na maior parte dos casos, centrada no “aluno ideal”, abstracto e inexistente, pouco consistente com o desenvolvimento da profissionalidade docente; urge reconhecer, por outro lado, com Hutmacher (1999) que, para além das críticas de que sempre foi objecto, a escola continua a enraizar-se em duas convicções que marcam as nossas sociedades: a de que se pode mudar o mundo e as mentalidades educando melhor as pessoas, e a de que as sociedades são suficientemente maleáveis para permitir a transformação das escolas. São estas convicções que nos moveram a investir nesta área curricular não disciplinar, regulando e melhorando o desenvolvimento de competências de autocontrolo e, consequentemente, a educação.

Referências

- ABRANTES, P. 2002. Finalidades e natureza das novas áreas curriculares. In: P. ABRANTES (org.), *Reorganização curricular do ensino básico: novas áreas curriculares*. Lisboa, Ministério da Educação, p. 7-18.
- ALMEIDA, L.S. 1993. Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In: L. S. ALMEIDA (org.), *Capacitar a escola para o sucesso*. Vila Nova de Gaia, Edipsico, p. 59-110.
- ALMEIDA, L.S. 1996. Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, I(1):17-32.
- ÁLVAROZ, M. et al. 1988. *Métodos de estudio*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 258 p.
- AZINHEIRA, J. 2001. *Acompanhar (com as TIC) o Estudo Acompanhado*. Dis-

- ponível em: http://azinheira.esa.ips.pt/lfreitas/wq/ea_c_as_tic.html#_ftn1, acessado em 4/03/2002.
- BARROSO, M.J. e SALEMA, M.H. 1999. Salas de estudo e auto-regulação da aprendizagem. *Revista de Educação*, 8(2):139-161.
- CARITA, A. et al. 1998. *Como ensinar a estudar*. Lisboa, Editorial Presença, 125 p.
- CRUZ, J. F. 1987. *Ansiedade nos testes e exames: teoria, investigação e interpretação*. Braga, Portugal. Trabalho de síntese para Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Universidade do Minho.
- DUFRESNE, A. e KOBASIGAWA, A. 1989. Children's utilisation of study time: Differential and sufficient aspects. In: C.B. McCORMICK; G.E. MILLER e M. PRESSLEY (eds.), *Cognitive strategy research*. New York, Springer Verlag.
- ESTANQUEIRO, A. 2001. *Aprender a estudar – um guia para o sucesso na escola*. 10ª ed., Lisboa, Texto Editora, 119 p.
- FERNANDES, P. 2001. *Manual de estudo*. Porto, Porto Editora, 96 p.
- FIGUEIRA, A.P. 1994. *Em torno do rendimento escolar*. Coimbra. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra.
- FLAVELL, J. 1970. Development studies of mediated memory. In: H.H. REESE e L.P. LIPSITT (eds.), *Advances in child development and behaviour*. New York, Academic Press, vol. 5, p. 21-30.
- FLAVELL, J. 1985. *Cognitive development*. 2ª ed., New Jersey, Prentice-Hall, 322 p.
- GIBBS, G. 1986. *Teaching students to learn: A student-centred approach*. Philadelphia, Open University Press, 111 p.
- GRANGEAT, M. 1999. *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto, Porto Editora, 173 p.
- HILL, K.T. e WIGFIELD, A. 1984. Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *Elementary School Journal*, 85:105-126.
- HUTMACHER, W. 1999. *Les écoles innovantes*. Paris, OCDE/CERI.
- JIMENÉZ, B.T. 1992. *Cómo estudiar con éxito*. 4ª ed., Barcelona, Plaza e Janés Editores.
- LOPES DA SILVA, A. e SÁ, I. 1997. *Saber estudar e estudar para saber*. Porto, Porto Editora, 80 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1999a. *Gestão flexível do currículo*. Lisboa, Autor, 42 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 1999b. *Ensino Básico – competências gerais e transversais* (Documento de trabalho). Lisboa, Autor, 240 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2002. Áreas curriculares não disciplinares: o Estudo Acompanhado. *Revista Educação*, 4 [Online]. Disponível em: <http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista4/estudoacompanhado/folheto.html>, acessado em 4/03/2002.
- MORGAN, M. 1985. Self-monitoring of attained subgoals in private study. *Journal of Educational Psychology*, 77:623-630.
- NISBET, J. e SCHUCKSMITH, J. 1994. *Estratégias de aprendizagem*. Madrid, Santillana, 173 p.
- PAPERT, S. 1996. *A família em rede*. Lisboa, Relógio d'Água, 278 p.
- PARIS, S. e WINOGRAD, P. 1990. How metacognition can promote academic learning and instruction. In: B. JONES e L. IDOL (eds.), *Cognitive learning and memory in children*. New York, Springer-Verlag, p. 57-68.
- PASTOR, C.G. et al. 1991. *Aprender a estudar*. Corunha, Euringra.
- PERRENOUD, P. 1999. *Construindo competências*. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html, acessado em 9/10/2001.
- RIBEIRO, M. I. e LEAL, M. J. 1998. Avaliação de estratégias cognitivas e metacognitivas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(4):211-231.
- ROSÁRIO, P. 1999. *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as abordagens ao estudo em alunos do ensino secundário*. Braga, Portugal. Tese de doutoramento. Universidade do Minho.
- ROSÁRIO, P. 2002a. *Testas para sempre*. Porto, Porto Editora, 112 p.
- ROSÁRIO, P. 2002b. *(Des)venturas do Testas: elementar, meu caro Testas*. Porto, Porto Editora, 112 p.
- ROSÁRIO, P. 2002c. *(Des)venturas do Testas: 007: ordem para estudar*. Porto, Porto Editora, 160 p.
- ROSÁRIO, P. 2003. *Estórias que ensinam a pensar e a estudar as (des)venturas do Testas*. Porto, Porto Editora, 208 p.
- SIMONS, P.R. e BEUKHOF, G. 1987. The regulation of learning. In: P.R. SIMONS e G. BEUKHOF (eds.), *The regulation of learning*. Den Haag, SVO-Selecta, p. 3-11.
- SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R. 1998. *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa, McGraw-Hill, 636 p.
- VASCONCELOS, C. 2003. *Como abordar... O Estudo Acompanhado*. Porto, Areal Editores.
- ZENHAS, A. et al. 1999. *Ensinar a estudar, aprender a estudar*. Porto, Porto Editora, 160 p.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Reorganização Curricular do Ensino Básico.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.