

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**O APRENDER NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS COM
QUEIXA DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

KELY PRATA SILVA

**Vitória
2009**

KELY PRATA SILVA

**O APRENDER NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS COM
QUEIXA DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Prof. Dr^a Mariane Lima de Souza.

Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória, Julho de 2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S586a Silva, Kely Prata, 1972-
O aprender na perspectiva de crianças com queixa de dificuldades
de aprendizagem / Kely Prata Silva. – 2009.
118 f. : il.

Orientador: Mariane Lima de Souza.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Estratégias de aprendizagem. 2. Auto-eficácia. 3. Saúde escolar.
I. Souza, Mariane Lima de. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

O APRENDER NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS COM QUEIXA DE
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

KELY PRATA SILVA

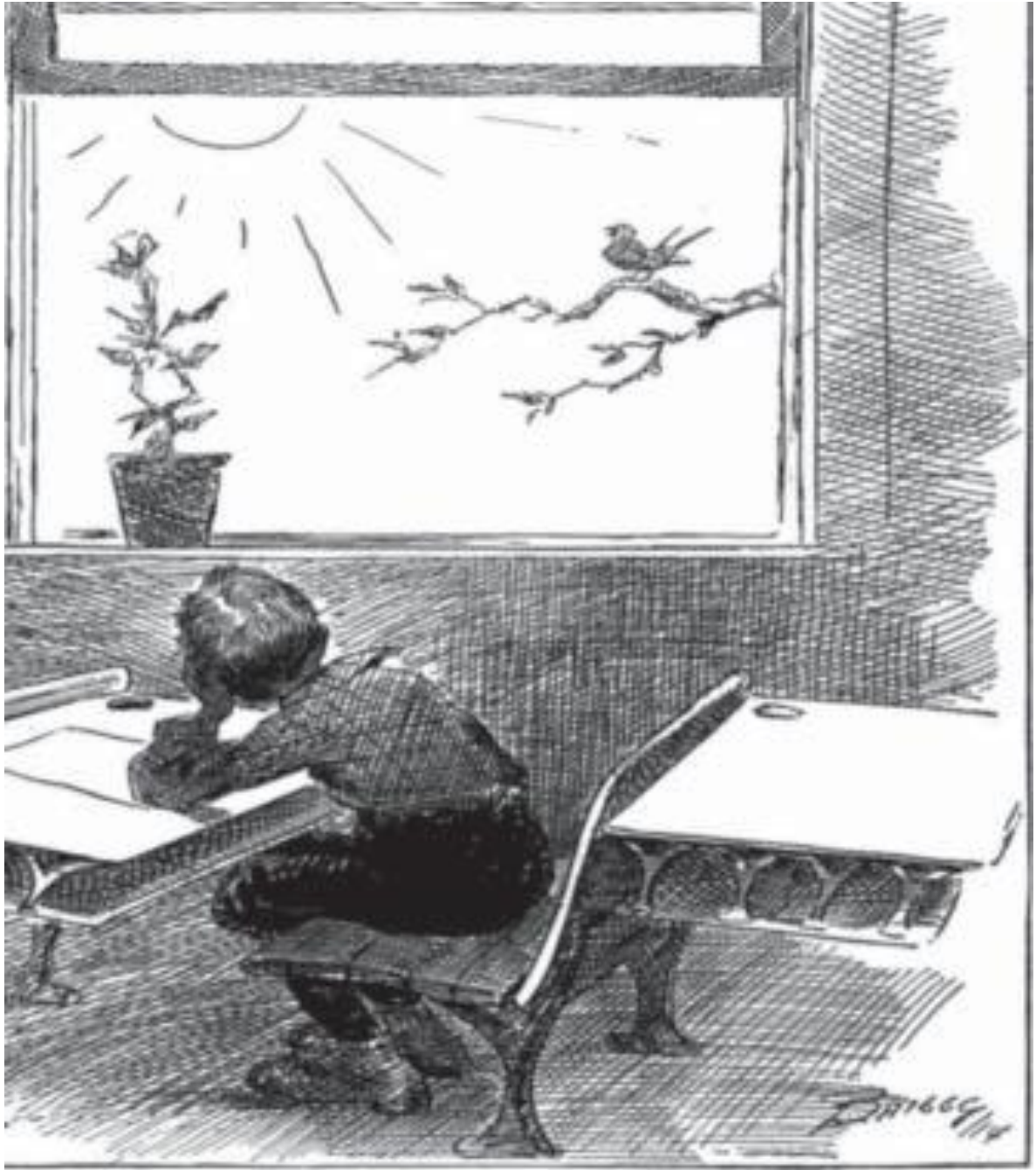
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em 28 de agosto de 2009, por:

Prof. Dr^a. Mariane Lima de Souza, Orientadora, UFES

Prof. Dr^a. Maria Margarida Pereira Rodrigues, UFES

Prof. Dr. Jose Aloyseo Buzneck, Universidade Estadual de Londrina



Às pessoas que em algum momento de suas vidas se perceberam desmotivadas ou incapazes de aprender.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente aos meus pais, irmãos e sobrinhos, meu companheiro Idelmar e meus amigos pelo carinho, confiança e solidariedade nos momentos de angústia, por não permitirem meu desânimo e acolherem meus receios.

Aos mestres com quem compartilhei minha aprendizagem no decorrer de minha trajetória acadêmica.

À Prof. Mariane Lima de Souza pelo comprometimento, paciência e apoio mesmo nos momentos de maior dificuldade cognitiva e ansiedade.

Às instituições de ensino que concederam gentilmente o espaço escolar para realização desta pesquisa e aos seus gestores.

Aos pais que permitiram que seus filhos participassem da pesquisa e confiaram no compromisso ético pactuado.

Às crianças que contribuíram na realização desta investigação com disposição, alegria e interesse em realizar todas as atividades propostas.

A todas as pessoas com quem pude aprender e a quem pude ensinar, pois foram os desafios diante das situações de (não) aprendizagem que me mobilizaram para esse estudo.

À Deus por me acompanhar até aqui.

*“Entre o sono e o sonho,
Entre mim e o que em mim
É o que eu me suponho
Corre um rio sem fim”*

Fernando Pessoa

SILVA, Kely Prata. (2009). *O aprender na perspectiva de crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 117 p.

RESUMO

Tornam-se cada vez mais frequentes nos sistemas públicos de saúde, nas clínicas-escola e nos consultórios particulares as queixas sobre Dificuldades de Aprendizagem - DA nos anos iniciais de escolarização. A necessidade de programar procedimentos de prevenção e de intervenção clínica no atendimento dessa demanda tem incentivado pesquisas que visam à identificação e análise de fatores que subsidiam a melhor compreensão desta demanda. A revisão da literatura científica indicou que as DA podem ser entendidas como comprometimentos da capacidade adaptativa da criança à situação de aprendizagem, incitando possíveis interações entre a metacognição, a autoregulação e a motivação para aprendizagem no desenvolvimento deste tipo de queixa escolar. Esta investigação pretendeu compreender as relações entre as crenças sobre o ato de aprender, o senso de autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem por crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem, e suas repercussões no comportamento manifesto orientado para aprendizagem. Participaram 12 crianças com idades entre 6 e 12 anos, de ambos os sexos, cursando as séries iniciais em escolas da rede particular de ensino fundamental e que foram selecionadas através de avaliação clínica psicométrica. A caracterização das crenças sobre o ato de aprender, do senso de autoeficácia e do uso de estratégias de aprendizagem deu-se através de procedimentos lúdicos e semi-estruturados de entrevista e observação comportamental. Os dados foram submetidos à análise a partir dos referenciais da Fenomenologia Semiótica e os resultados mostraram que a conceituação sobre o aprender construída pela criança com queixa de DA afeta diretamente sua abordagem à aprendizagem, sua autoeficácia e o uso assertivo de estratégias de aprendizagem, inviabilizando a aprendizagem de modo bastante significativo. Estes achados atentaram ainda para influência de fatores afetivos e motivacionais no desenvolvimento da (não) aprendizagem e permitiram o reconhecimento dos fatores investigados como critérios norteadores da avaliação clínica da aprendizagem e da intervenção psicopedagógica. Nota-se ainda que o melhoramento da capacidade adaptativa e de enfrentamento das situações de aprendizagem das crianças com queixa de DA está fortemente vinculado ao entendimento minucioso das relações entre metacognição, autoregulação e abordagem à aprendizagem.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem; crenças sobre o aprender; comportamento orientado para aprendizagem; estratégias de aprendizagem; senso de autoeficácia.

SILVA, Kely Silva. (2009). The prospect of learning in children with complaints of learning difficulties. Master Thesis, Graduate Program in Psychology, Center for Natural and Human Sciences, Federal University of Espírito Santo, Vitória, ES, 114 p.

ABSTRACT

It becomes increasingly common in public health systems, in school-clinics and private offices the complaints about learning disabilities - DA in the initial years of schooling. The need to plan procedures of prevention and clinical intervention in the care of that demand has encouraged research aimed at the identification and analysis of factors that subsidize a better understanding of this demand. The review of the scientific literature indicated that the DA may be understood as compromising of the adaptive capacity of the child to a learning situation, prompting possible interactions between metacognition, the self-regulation and motivation for learning in the development of this type of school complaint. This research intended to understand the relationships between beliefs about the act of learning, the sense of self-efficacy and use of learning strategies for children with complaints of learning difficulties, and their effects on the manifest behavior oriented for learning. There were 12 children aged between 6 and 12 years old as participants, both genders, attending to schools in the initial series of the private basic education school that were selected through clinical psychometric evaluation. The characterization of the beliefs about the act of learning, the sense of self-efficacy and the use of learning strategies happened through procedures, semi-structured interview and behavioral observation. The data were submitted to analysis from the references of the Semiotic Phenomenology and the results showed that the concept about learning constructed by the child complaining of DA directly affects their approach to learning, their self-efficacy and strategies of learning assertive use, making the learning very significant. These findings also attempt to influence the affective and motivational factors in the development of (not) learning and allowed the recognition of the investigated factors such as criteria guiding the clinical evaluation of learning and psychopedagogic intervention. It is noted that the improvement of adaptive capacity and facing the situations of learning of the children with complains of DA is strongly linked to the thorough understanding of the relationship between metacognition, self-regulation and approach to learning.

Keywords: learning disabilities; beliefs about learning, performance-oriented learning strategies, learning, sense of self-efficacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|------------|---|----|
| Quadro 1 - | Descrição dos participantes quanto ao gênero, idade e escolaridade..... | 40 |
| Quadro 2 - | Classificação dos escores obtidos no Teste Matrizes Progressivas de Raven | |
| | – Escala especial..... | 50 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE COGNITIVO | 18 |
| 2.1 | Dificuldade de aprendizagem: tramas do (não) aprender | 18 |
| 2.2 | Metacognição e motivação para aprender | 27 |
| 2.3 | As concepções sobre o aprender e o comportamento orientado para aprendizagem | 33 |
| 3 | METODOLOGIA | 40 |
| 3.1 | Notas sobre o enfoque metodológico | 40 |
| 3.2 | Participantes | 41 |
| 3.3 | Local da coleta de dados | 43 |
| 3.4 | Instrumentos | 44 |
| 3.4.1 | Instrumentos psicométricos para caracterização da amostra..... | 44 |
| 3.4.1.1 | Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven | 44 |
| 3.4.1.2 | Teste do Desempenho Escolar | 45 |
| 3.4.2 | Instrumentos de pesquisa | 45 |
| 3.4.2.1 | Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem | 46 |
| 3.4.2.2 | Roteiro de Observação Clínica Comportamental da Criança | 47 |
| 3.4.2.3 | Entrevista semi-estruturada sobre o fenômeno “Aprender” | 48 |
| 3.4.2.4 | Escala de Avaliação do Senso de Auto-Eficácia | 49 |
| 3.4.2.5 | Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental | 49 |
| 3.5 | Procedimentos de pesquisa | 50 |
| 3.6 | Processamento e análise de dados | 51 |
| 3.6.1 | Seleção | 51 |
| 3.6.2 | Pesquisa | 53 |
| 3.7 | Aspectos éticos (riscos e benefícios) | 55 |
| 4 | RESULTADOS | 57 |
| 4.1 | O comportamento orientado para aprendizagem | 57 |
| 4.2 | As crenças sobre o aprender | 61 |
| 4.3 | O senso de autoeficácia | 65 |
| 4.4 | O uso de estratégias de aprendizagem | 69 |
| 5 | DISCUSSÃO | 73 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 82 |
| | REFERÊNCIAS | 85 |
| | APÊNDICES | 95 |
| | ANEXOS | 108 |

1 INTRODUÇÃO

As queixas relacionadas com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais de escolarização tornam-se cada vez mais freqüentes nos sistemas públicos de saúde, nas clínicas-escola e nos consultórios (ARAÚJO, 2002; BRAGA e MORAES, 2007; CABRAL e SAWAYA, 2001; FERRIOLI *et al.*, 2001; GUIRADO, 2007; MARÇAL e SILVA, 2006; NEVES e ARAÚJO-MARINHO, 2006; PACHECO, 2005; PAES e SCICCHITANO, 2008; SANTOS, 2006; SILVA e FLEITCH, 2005; SOUZA, 2005).

Grande parte dos psicólogos clínicos, dos profissionais de saúde e da educação envolvidos no atendimento dessa demanda demonstra despreparo para lidar com a questão, uma vez que as dificuldades de aprendizagem configuram-se como uma problemática educativa complexa que envolve uma rede de relações entre a criança, suas condições de desenvolvimento e de aprendizagem, suas formas específicas de lidar com o conhecimento e desenvolver suas competências, sejam elas cognitivas, afetivas ou sociais (CALDAS, 2005; GAIVA e FERRIANI, 1997; GUIMARÃES e SARAVALI, 2007; SANTOS e GRAMINHA, 2006).

Outro fator que agrava o atendimento eficaz dessa demanda é delineado pelas controvérsias na definição do termo Dificuldades de Aprendizagem – DA, na identificação de sua etiologia, no delimitamento dos limites e subdivisões entre os diferentes tipos e níveis de dificuldades, além da sobreposição peculiar com outros transtornos mentais e de comportamento como os transtornos de conduta (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH), os transtornos de comunicação (Síndrome de Asperger) e os de desenvolvimento (Autismo; Retardo mental) (BORUCHOVITCH, 2001B; DOCKRELL e MCSHANE, 2000; FONSECA, 1995; GARCÍA SÁNCHEZ, 2004; SANTOS e GRAMINHA, 2006; SISTO, 2001).

Roeser e Eccles¹ (2000) propõem que as dificuldades comportamentais e emocionais influenciam problemas acadêmicos e estes afetam os sentimentos e os comportamentos da criança, sendo que estas dificuldades podem se expressar tanto de forma internalizada, por meio de ansiedade, depressão, retraimento e sentimentos de inferioridade, quanto externalizada, por meio de comportamentos e atitudes que geram conflitos com o ambiente e, geralmente, são marcados por características de desafio, impulsividade, agressão, hiperatividade e ajustamento social pobre (SANTOS e GRAMINHA, 2006, p. 101).

¹ Roeser, R. W.; Eccles, J. S. Schooling and mental health. In SAMEROFF, A. J.; LEWIS M.; MILLER, S. M. (Orgs.), *Handbook of developmental psychopathology*. Nova York: Kluwer; Plenum, 2000. p. 135-156.

A conceituação de DA mais aceita internacionalmente é dada pela Associação Norte-Americana de Psiquiatria – APA (2000) e pelo Comitê Conjunto para as Dificuldades de Aprendizagem – NJCLD (1998), como nos apontam Fonseca (1995), García Sánchez (2004) e Sisto (2001). Estes órgãos consideram que as DA são transtornos específicos do desenvolvimento que se caracterizam pelo comprometimento significativo das habilidades escolares (especialmente leitura, escrita e matemática) não decorrentes simplesmente da falta de oportunidade de aprender, do ensino inadequado ou deficiente, de traumatismos ou doença cerebral, nem justificado por falta de interesse, desatenção ou falta de participação nas atividades acadêmicas.

Este conceito distingue claramente as DA de qualquer tipo de necessidade educativa especial, atraso ou fracasso escolar, como ressalta García Sánchez (2004) ao postular a diferenciação

“dos que sofriam um baixo rendimento – ou fracasso escolar – devido a causas extrínsecas, como ensino inadequado ou insuficiente, baixa motivação e fatores econômicos, dos que sofriam dificuldades de aprendizagem originadas por fatores intrínsecos (*underlying processes*), manifestados pelas discrepâncias significativas no desenvolvimento de processos psicológicos, como a percepção, a atenção ou a memória”.

Dockrell e McShane (2000), Fonseca (1995), García Sánchez (2004) e Sisto (2001) argumentam, ainda, que as DA decorrem de uma confluência de fatores (maturação biológica, contextos de desenvolvimento e educacional, e de características pessoais), iniciando-se invariavelmente na infância e tendo curso estável, sem remissões ou recaídas, embora o nível de gravidade torne-se menor com o passar do tempo. Indicam também que as DA caracterizam-se por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado para o nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual da pessoa, comprometendo tanto o rendimento acadêmico quanto a realização de tarefas no cotidiano.

Corroborando essa perspectiva, a Psicologia Cognitiva propõe que as DA podem estar relacionadas a dificuldades para planejar e organizar os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de uma dada tarefa em função do uso inadequado dos mecanismos de processamento da informação (BORUCHOVITCH, 1999; DOCKRELL e McSHANE, 2000), o que assinala o caráter funcional das DA, ou seja, o comprometimento do comportamento orientado para aprendizagem em crianças com esse tipo de queixa.

O comportamento orientado para aprendizagem, como colocado por Dockrell e McShane (2000), designa um modelo de análise centrado na pessoa, na tarefa e no ambiente, em que a definição de métodos de avaliação das habilidades cognitivas, a análise das demandas das tarefas e a compreensão dos contextos e situações de aprendizagem são recursos essenciais ao entendimento da dinâmica e à realização de procedimentos preventivos e interventivos eficazes.

O que implica dizer que esse comportamento pode ser analisado a partir de duas abordagens do desempenho escolar: uma quantitativa e uma qualitativa, segundo Roeser e Eccles (2000, apud MEDEIROS *et al.*, 2003). A primeira está centrada nas tarefas realizadas pela criança em situações escolares, e no contexto em que a criança e essas tarefas interagem, sendo indicadores quantitativos: a compreensão das exigências das tarefas escolares pela criança, o investimento de esforço e tempo na realização dessas tarefas, o resultado de avaliações padronizadas e a escolha de trabalhos desafiadores pela criança. Já a segunda focaliza a percepção da criança sobre seu processo de aprendizagem, sendo indicadores qualitativos do desempenho: as crenças da criança sobre as causas do seu sucesso/fracasso escolar, sua percepção quanto às próprias habilidades para as aprendizagens específicas, seu estilo cognitivo, sua motivação para a aprendizagem, e o uso de estratégias metacognitivas.

Os modelos sobre a metacognição, autorregulação e motivação para aprendizagem contribuem para o entendimento das DA nesta abordagem e alteram radicalmente modelos, taxonomias e métodos de investigação (BERTOLINI e SILVA, 2005; BZUNECK, 2001a; DAVIS, NUNES e NUNES, 2005; FIGUEIRA, 2003; GOMES, 2004; JOU e SPERB, 2006; RIBEIRO, 2003), pois se centram no estudo de variáveis pessoais: cognitivas, metacognitivas e motivacionais. E desse modo, fazem com que a avaliação e o diagnóstico se voltem para a análise funcional de um conjunto cada vez mais vasto de variáveis: fatores de risco (e de proteção), aspectos desenvolvimentistas e critérios de adaptação pessoal do aprendente² em face de cada situação de aprendizagem.

² O termo aprendente foi utilizado por Alicia Fernández em seu livro “A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família”, traduzido por Iara Rodrigues e publicado no Brasil pela Artmed Editora em 1991. Refere-se à pessoa que está no processo de aprender enquanto sujeito dessa atividade, contrapondo-se aos termos estudante (aquele que estuda) e aluno (aquele que recebe instrução ou educação de um mestre em uma instituição de ensino formal). Foi aqui adotado pela confluência com a perspectiva adotada neste trabalho de que a pessoa, diante de uma situação de aprendizagem, interage com essa situação e constrói o próprio conhecimento sobre e a partir dessa interação, numa atitude ativa, integrativa e criativa.

Nesse sentido, as DA são compreendidas como dificuldades de adaptação pessoal à situação de aprendizagem. Assim, procurar identificar atitudes, crenças e estruturas cognitivas responsáveis pela manutenção de padrões de comportamento inadequados, facilita o entendimento sobre o desenvolvimento de capacidades de autorregulação e de resolução dos problemas, o que, por sua vez, amplia a perspectiva sobre a própria capacidade para aprender.

As teorias cognitivas da motivação para a aprendizagem reiteram e indicam as crenças sobre a aprendizagem como determinantes do comportamento orientado para a mesma. Ou seja, apontam que as crenças individuais do aluno funcionam como mediadoras desse comportamento sejam elas baseadas numa realidade objetiva ou subjetiva. Pesquisadores nessa área defendem a idéia de que o indivíduo desenvolve teorias pessoais acerca da sua própria inteligência e, ao fazê-lo, orienta sua motivação, seu comportamento e suas ações em prol da aprendizagem ou da não-aprendizagem (BANDURA *et al.*, 2008; CABRAL e SAWAYA, 2001; BERTOLINI e SILVA, 2005; BORUCHOVITCH, 2004, 2001a/b/c; BZUNECK, 2001a/b/c; GUIMARÃES e SARAVALI, 2006; ROSÁRIO, 2006, 2001; ROSÁRIO, ALMEIDA e NUNEZ, 2004; ROSÁRIO, TRIGO e GUIMARÃES, 2003; SCHIAVONI e MARTINELLI, 2005;).

Bandura³ (1993 apud MEDEIROS *et al.*, 2003) define a crença do indivíduo sobre a sua capacidade de desempenho em atividades específicas como autoeficácia. Através dela, a pessoa escolhe atividades, estabelece metas, despende esforço, persiste e persevera frente às adversidades e minimiza o nível de ansiedade que experimenta frente às atividades (BORUCHOVITCH, 2004; BZUNECK, 2001a/c; LOUREIRO e MEDEIROS, 2004a/b; MEDEIROS *et al.*, 2003; NUNES, 2008; RODRIGUES e BARRERA, 2007).

As investigações sobre essa temática sugerem que aprendentes com alto senso de autoeficácia são capazes de realizar tarefas acadêmicas usando mais estratégias de aprendizagem e persistem por mais tempo do que aqueles com baixo senso de autoeficácia. Isto torna essencial a compreensão da funcionalidade desse constructo, principalmente no que se refere às crianças com queixa de DA, uma vez que o mesmo pode ser importante indicador na trajetória de desenvolvimento escolar dessas crianças, conforme nos aponta Marturano, Linhares e Loureiro (2004) e Medeiros *et al.* (2003).

³ BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, p. 117-148. 1993.

As estratégias de aprendizagem, por sua vez, consistem num conjunto de procedimentos capazes de promover o aprender a aprender (ALMEIDA, 2002; BORUCHOVITCH, 2007, 2004, 1999; CHÁVEZ, 2004; POZO, 2001, 1998b; RIBEIRO, 2002a/b; ROSÁRIO, 2001), ou seja, são processos de execução (planejamento e regulação das atividades) e de conhecimento metacognitivo essenciais à aprendizagem, que se aplicam de modo controlado e consciente (DOCKRELL e McSHANE, 2000).

As pesquisas indicam que o uso de estratégias de aprendizagem por crianças com DA representa um importante recurso tanto na compreensão de fatores que impedem ou dinamizam a aprendizagem, quanto na implantação de procedimentos preventivos e interventivos em relação ao fracasso escolar. Pois, essas estratégias representam modos de lidar com diferentes meios de informação e recursos de aprendizagem que expressam maneiras pessoais de organizar as situações de aprendizagem de forma que se possa contornar as dificuldades e potencializar a própria aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2006a, 1999; COSTA e BORUCHOVITCH, 2004, 2000; CRUVINEL e BORUCHOVITCH, 2004; GOMES e BORUCHOVITCH, 2005; MARTINEZ, 2007; POZO, 2001, 1998b; RIBEIRO, 2002a/b; RUIZ BOLÍVAR, 2002; ZULLIANE e ÂNGELO, 2001).

Considerando que as pesquisas que focalizam os indicadores pessoais de proteção e risco na trajetória escolar indicam que, sem a implantação de medidas psicopedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de autopercepções positivas e os processos de execução das tarefas escolares por crianças com queixas de DA, há maior incidência de vulnerabilidade ao fracasso escolar, essa investigação insere a seguinte problemática: Quais as relações entre as crenças sobre o aprender, o senso de autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem e como elas podem beneficiar o desenvolvimento escolar da criança com queixa de dificuldades de aprendizagem?

Objetivos da investigação

Nessa investigação, especificamente, o que se intenciona é (a) descrever as crenças sobre o ato de aprender desenvolvidas por crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem; (b) identificar a percepção dessas crianças sobre suas habilidades para realização de tarefas

escolares; (c) analisar as estratégias de aprendizagem utilizadas por essas crianças em situações de aprendizagem; (d) expor as relações entre as crenças sobre o ato de aprender, o senso de autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem.

Busca-se, então, esquadrihar como essas crianças significam o ato de aprender, percebem sua capacidade de aprender e o que produzem em situações de aprendizagem para, posteriormente, delimitar medidas de prevenção e intervenção psicopedagógicas que favoreçam do desenvolvimento escolar de crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem.

Desse modo, neste trabalho, a expectativa é que a compreensão dessas relações pudesse embasar e dinamizar critérios preventivos norteadores da organização de situações de aprendizagem, da avaliação clínica e escolar da aprendizagem e da intervenção psicopedagógica, tornando esses processos mais condizentes com os estilos cognitivos apresentados pelas crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem.

Para tanto, no capítulo 1, é apresentada a abordagem da Psicologia Cognitiva às Dificuldades de Aprendizagem. São descritas, brevemente, as contribuições da Teoria de Processamento da Informação, da Teoria Social Cognitiva e da Fenomenografia para melhor compreensão de alguns fatores intervenientes na queixa de (não) aprendizagem inerente à identificação de uma DA, como a metacognição, a autorregulação da aprendizagem, a autoeficácia e as concepções acerca do aprender. Estes fatores são considerados nas pesquisas de bases teóricas cognitivas como processos cognitivos mediadores do ato de aprender que atuam na determinação do comportamento orientado para aprendizagem e reiteram o papel ativo do aprendente na situação de aprendizagem.

O capítulo 2 demonstra o percurso metodológico adotado para essa investigação através da descrição minuciosa das técnicas e procedimentos para produção e análise dos dados. Destaca-se o estabelecimento da base clínica e do método fenomenológico semiótico como norteadores dessa investigação.

No capítulo 3, são narrados os resultados levantados, incluindo, conforme os critérios da Fenomenologia Semiótica, uma breve indicação dos pontos principais de discussão, nos quais

se define o foco problemático (redução fenomenológica) e a interpretação do significado essencial do fenômeno estudado (interpretação fenomenológica).

O capítulo 4 apresenta uma discussão dos resultados focalizando os pontos essenciais revelados na análise fenomenológica, a saber: os modos de conceber o aprender, as maneiras de perceber-se diante de situações de aprendizagem e as estratégias de aprendizagem comumente utilizadas pelas crianças com queixa de DA. Tal discussão é a base para o delineamento das possíveis relações entre todos esses fatores que estruturam uma síntese compreensiva do comportamento orientado para aprendizagem.

As considerações finais expõem as articulações elaboradas a partir desse estudo para compreender de que modo essas crenças sobre o aprender, o senso de autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem podem beneficiar o desenvolvimento escolar da criança com queixa de DA.

2 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM SOB O ENFOQUE COGNITIVO

O interesse pela problemática da (não) aprendizagem e, mais especificamente, pelas Dificuldades de Aprendizagem surgiu a partir de questões práticas de avaliação e intervenção tanto na clínica particular quanto na clínica-escola. A complexidade aí imbricada exige a reflexão sobre modos de abordar a (não) aprendizagem inerente à queixa de DA.

Neste capítulo discorre-se, inicialmente, sobre a evolução dos estudos sobre a (não) aprendizagem e sobre as DA desenvolvidos a partir de referenciais cognitivos, enfocando principalmente a rotulação e os estigmas que tem permeado tanto a compreensão desse fenômeno quanto sua avaliação e intervenção. A seção seguinte dedica-se à compreensão da interferência da metacognição, da autoregulação, da autoeficácia e da motivação no ato de (não) aprender. E a subsequente, à importância de caracterizar e compreender as concepções e crenças acerca do aprender elaboradas pelos aprendentes e suas repercussões na orientação do comportamento de aprender.

2.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: TRAMAS DO (NÃO) APRENDER

Ao analisar a evolução do conceito de dificuldades de aprendizagem observa-se uma diversidade de modelos, uma relativa imprecisão conceitual, a coexistência de diversos sistemas de classificação e a multiplicação de propostas de intervenção educacional que tem dificultado uma percepção consensual deste domínio.

(...) as teorias das dificuldades de aprendizagem são controversas, conceitualmente confusas e raramente apresentam dados de aplicação educacional imediata. Mesmo com uma grande panorâmica e com um grande potencial de investigação, as teorias das DA continuam a ser muito complexas e muito pouco consistentes (FONSECA, 1995, p. 57-58).

Os estudos e modelos teóricos e empíricos inicialmente desenvolvidos segundo uma orientação essencialmente médica evoluíram progressivamente para o campo da psicologia e da educação (GARCÍA, 1998; GARCÍA SÁNCHEZ, 2004; FONSECA, 1995). Contudo, a

perspectiva médica persiste ainda hoje, sugerindo que as dificuldades de aprendizagem decorrem da existência de algum tipo de patologia (fisiológica, neurológica ou emocional).

No campo da educação e da psicologia, esta idéia é reiterada por pais, educadores, pedagogos e psicólogos da instituição escolar que encaminham as crianças para atendimento em serviços de saúde públicos ou privados quando elas demonstram qualquer dificuldade no processo de escolarização, seja o rebaixamento da motivação e do desempenho escolar, sejam problemas de adaptação ao ambiente escolar, comportamentais ou relacionais, seja pela possibilidade de fracasso escolar (ARAÚJO, 2002; CABRAL e SAWAYA, 2001; FERRIOLLI *et al.*, 2001; GAIVA e FERRIANI, 1997; MARÇAL e SILVA, 2006; NEVES e MARINHO-ARAÚJO, 2006; PACHECO, 2005; SANTOS, 2006; SARAVALI e GUIMARÃES, 2007; SILVA e FLEITCH, 2005; SOUZA, 2006).

Os pesquisadores supracitados indicam que o atendimento a essa queixa escolar, nestes serviços, geralmente focaliza o diagnóstico com a descrição do que pode estar acontecendo à criança (em termos fisiológicos, neurológicos, cognitivos ou emocionais) e seu encaminhamento a medidas de intervenção geralmente pautadas em avaliações complementares com outros profissionais de saúde e no uso de algum tipo de medicamento para controle da ansiedade e da desatenção. Em alguns casos, este encaminhamento é feito ao psicólogo clínico devido à presença de queixas sobre aspectos comportamentais e afetivos, e psicopedagogo em face de comprometimentos significativos das habilidades de leitura, escrita e matemática, consideradas primordiais à escolarização e à aprendizagem.

Ainda comentam sobre outra característica presente nestes serviços: a exclusão da avaliação dos processos e das práticas escolares vivenciadas pela criança, dos possíveis riscos psicossociais presentes em seus contextos de desenvolvimento ou associados às etapas de desenvolvimento, e da escuta da própria criança encaminhada em relação às suas percepções e sentimentos diante da (não) aprendizagem e diante do que é dito por sua família, seus professores e colegas sobre suas condições de (não) aprendizagem.

É importante destacar que o aluno com dificuldades de aprendizagem nem sempre é detectado com tal por conseguir alcançar o desempenho mínimo necessário para ser aprovado. É o baixo rendimento, que leva ao insucesso escolar, às baixas notas, que indicam os alunos que podem ter dificuldades de aprendizagem, destacando-os de seu grupo de sala de aula. Essa forma de sobressair-se pode acarretar conseqüências

no âmbito do grupo que nem sempre são positivas para o sujeito (SILVA, 2008, p. 11).

O elemento referencial para identificação de problemas na aprendizagem é o baixo rendimento caracterizado pelo desempenho aquém do esperado pela instituição escolar e/ou pelos pais do aprendente, sinalizando a insatisfação destes com o comportamento produtivo daquele. As modalidades de aprendizagem, o estilo cognitivo e as condições de (não) adaptação às normas da instituição escolar ou as suas modalidades ensinantes não são questionadas. Quando detalhadas as razões da queixa escolar, o único responsável é o aprendente e sua incapacidade de lidar com as exigências da escolarização ou com as exigências sócio-afetivas que advém dos contextos de desenvolvimento aos quais está submetido (CALDAS, 2005; SOUZA, 2006; TRAUTWEIN e NÉBIAS, 2006).

Assim, observa-se a tendência equivocada em compreender a aprendizagem e qualquer problema a ela relacionado como um processo exclusivamente intrínseco ao aprendente. O que também pode ser notado na gênese e desenvolvimento do conceito de DA, mesmo na definição mais consensual:

Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprias, uma dificuldades de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências (NJCLD, 1988⁴ apud GARCÍA, 1998, p. 31-32).

Bem como na definição das DA apresentada pelo DSM-IV⁵ que as inclui entre os transtornos específicos do desenvolvimento como transtornos da aprendizagem e indica o uso de provas padronizadas que avalie o nível de desenvolvimento intelectual e a habilidade acadêmica deficitária como recurso diagnóstico.

⁴ National Joint Committee on Learning Disabilities. Inservice programs in learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 53-55, 1988.

⁵ O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, já em sua 4ª edição, é organizado pela Associação Americana de Psiquiatria.

Esta subclasse inclui transtornos caracterizados por um desenvolvimento inadequado das habilidades específicas relacionadas com a linguagem, a coordenação motora e o rendimento acadêmico que não se devam a transtornos físicos ou neurológicos demonstráveis, a transtornos generalizados do desenvolvimento, à deficiência mental, nem à falta de oportunidades educativas (GARCÍA, 1998, p. 71).

Já a CID-10⁶ as denomina como Transtornos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares nos quais

as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O comprometimento não é somente a consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental, e ele não é devido a um traumatismo ou doença cerebrais (Organização Mundial de Saúde, 1993 apud SILVA, 2008, p. 9).

Segundo estas definições, as DA se caracterizam por um funcionamento significativamente abaixo da média na conquista e aplicação de habilidades de leitura, escrita e/ou matemática, que interfere no rendimento acadêmico e na vida cotidiana do aprendente e cujo diagnóstico obedece a critérios de elegibilidade que se referem, essencialmente:

- a) À capacidade intelectual, sensorial ou motora global como critério de exclusão (há possibilidade de superposição com outros transtornos do desenvolvimento, da comunicação e de conduta);
- b) Às especificidades das DA como critérios de inclusão (a interferência de comprometimento neurológico e de desigualdades no desenvolvimento em processos psicológicos básicos que comprometem a aquisição e/ou desenvolvimento de competências acadêmicas específicas);
- c) Ao desempenho acadêmico como critério de discrepância (a realização acadêmica é incongruente como o nível de funcionamento intelectual).

Ao postular que uma criança, adolescente ou adulto “tem uma dificuldade de aprendizagem”, a própria expressão verbal indica posse, interiorização, apropriação de déficits em sua capacidade ou em suas condições de aprendizagem. Associada à noção de anormalidade, ao caráter minoritário do que nunca se espera nem deseja que aconteça, esta conceituação ganha uma dimensão ainda mais fatal e intransponível quando familiarizada com o conceito de doença ou patologia, de deficiência ou defeito pessoal, pois contribui para determinação do que se pode (ou não) esperar e exigir desse aprendente e para sua rotulação

⁶ A Classificação Internacional de Doenças, 10ª edição, é publicada pela Organização Mundial de Saúde.

(BORUCHOVITCH, 2001b; CALDAS, 2005; COSTA e BORUCHOVITCH, 2004; CRUVINEL e BORUCHOVITCH, 2004; SILVA, 2008; SISTO e MARTINELLI, 2006).

Em contrapartida, ao considerar que o aprender remete a mudança do aprendente por meio da construção do conhecimento e essa relação do aprendente com o conhecimento significa o aprender, compreende-se que uma DA representa um confronto entre a pessoa que aprende e sua própria necessidade de aprender. Este confronto envolve as próprias condições e habilidade do aprendente para aprender, as características psicossociais dos contextos de desenvolvimento e aprendizagem das quais participa, e os modos como o aprendente viabiliza sua aprendizagem e aplica os produtos destas à sua realidade (TRAUTWEIN e NÉBIAS, 2006).

A fim de obterem progresso intelectual, as crianças devem não apenas estar prontas e serem capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades apropriadas de aprendizagem. Se o sistema educacional não oferece isso, os alunos talvez nunca possam desenvolver sua faixa plena de capacidades, tornando-se efetivamente 'deficientes', embora nada haja de fisicamente errado com eles (...). A verdade é que muitos alunos fracos são vítimas da incapacidade de suas escolas para ajustarem-se às diferenças individuais e culturais (SMITH e STRICK, 2001, p. 33-34).

Neste sentido, as DA podem ser consideradas como um fator de vulnerabilidade para o desenvolvimento escolar e psicossocial de crianças e adolescentes, apontando a necessidade da investigação de uma rede mais ampla de relações imbricada em sua gênese e desenvolvimento.

A literatura aponta que as dificuldades de aprendizagem em si são uma condição de risco psicossocial, colocando o indivíduo em situação de desvantagem educacional e social. Pessoas que fracassam ou aquelas que abandonam a escola perdem oportunidades que poderiam representar experiências favorecedoras ao seu desenvolvimento. Assim, experiências escolares positivas e estimuladoras podem apresentar-se como condições que protegem o indivíduo de tornar-se delinquente e envolver-se com a criminalidade (SANTOS e GRAMINHA, 2006, p. 101-102).

Diversos pesquisadores que coadunam com essa perspectiva, além de identificarem que as DA iniciam-se invariavelmente na infância e acompanham a pessoa ao longo de todo ciclo vital com curso estável, sem remissões ou recaídas, e com níveis de gravidade menores com o passar do tempo, observaram também sua manifestação geralmente relacionada com problemas comportamentais ou sócio-afetivos que ultrapassam o âmbito escolar e interferem em sua capacidade adaptativa (LOUREIRO e MEDEIROS, 2004; MARTURANO,

LINHARES e LOUREIRO, 2004; MEDEIROS *et al.*, 2000; SANTOS e GRAMINHA, 2006; SANTOS e MARTURANO, 1999).

Passando para o contexto familiar, variáveis relacionadas às características pessoais dos pais, ao próprio funcionamento da família, à estrutura e à organização do ambiente doméstico aparecem associadas ao rendimento acadêmico. No contexto social mais amplo, encontram-se condições como a depreciação da criança por outras pessoas; rejeição e agressão; inadequação da professora; greve escolar e mudança de professora, classe ou escola durante o ano letivo. Estes fatores vão influenciar tanto a aprendizagem quanto o comportamento da criança em geral, podendo alguns deles aparecer desde a gestação e acompanhar por toda a sua vida (SANTOS e GRAMINHA, 2006, p.102).

Desse modo, fatores relacionados com a instituição escolar e com os contextos familiares e sociais passaram, então, a ser considerados nos estudos sobre as DA em função das possíveis interferências e contribuições desses no desenvolvimento intelectual do aprendente e em seu potencial para aprendizagem.

Investigar apenas a criança não é adequado (Mischel, 1977; Clarke, 1978). Devemos considerar o contexto maior em que ela está inserida. Nem sempre os problemas são decorrentes da própria criança. As crianças podem estar respondendo a um sistema educacional ou a um ambiente familiar que não atende suas necessidades. Devemos considerar a natureza interativa do problema e o contexto em que ocorre. (...) quando se rotula uma criança, corre-se o risco de diminuir as chances de seu desenvolvimento individual (DOCKRELL e McSHANE, 2000, p. 36-37).

O desenvolvimento da Psicologia Cognitiva também possibilitou que as DA fossem estudadas a partir da investigação de diferentes áreas: estilo de aprendizagem, estilo cognitivo, metamemória, compreensão do texto, composição escrita, atribuição causal etc. Sugere-se que os comportamentos do aprendente associados às dificuldades não decorrem simplesmente das suas aptidões ou ambientes de aprendizagem, mas de todo um conjunto de mediadores e variáveis cognitivas presentes nas condições de ensino e de aprendizagem: bases de conhecimento; desenvolvimento e capacidades cognitivas; motivação, afetos e percepções pessoais; autorregulação, coordenação e gestão de planos e métodos de estudo (BORUCHOVITCH, 2006b, 2004; CORREIA, LIMA E ARAÚJO, 2001; DOCKRELL e McSHANE, 2000; POZO, 1998).

A teoria de processamento da informação “constitui-se numa nova e relevante visão construtivista da aprendizagem” (BZUNECK, 2004, p. 50), entendida como um processo de assimilação, armazenamento e reestruturação da informação emitida do ambiente pelo aprendente e sua exposição oral, escrita ou por qualquer outro meio de comunicação. Nesta teoria, a informação é representada mentalmente como conhecimento através de habilidades e

operações cognitivas: memória sensorial (processos perceptivos e atencionais que permitem o registro e assimilação inicial da informação), memória de curta duração ou memória de trabalho (processamento da informação em si através de operações cognitivas como atenção, pensamento e linguagem que favorecem a integração da nova informação aos conhecimentos prévios através de sua codificação pelo aprendente) e memória de longa duração (armazenamento e recuperação do conhecimento construído pelo aprendente através esquemas mentais cuja principal característica é sua plasticidade).

Ela representa um avanço na compreensão dos processos da aprendizagem ao descrever o papel ativo do aprendente na construção do próprio conhecimento e ao postular a necessidade da presença e disponibilização de recursos para aprendizagem nos contextos de desenvolvimento e aprendizagem do aprendente (BZUNECK, 2004). A partir destes pressupostos, esta teoria subsidia um modelo de análise diferenciado para as DA a partir de três aspectos correlacionados:

- *O nível de desenvolvimento cognitivo e psicossocial do aprendente* – considera-se que alterações na habilidade para processar adequadamente a informação são decisivas para o desempenho satisfatório de uma tarefa, bem como as que ocorrem nos processos mentais executivos e motivacionais interferem na regulação do sistema cognitivo, ocasionando um funcionamento deficiente em vários domínios;
- *Os conhecimentos prévios e as habilidades requeridas na realização de uma dada tarefa cognitiva* – tem-se em conta que identificar o mais precisamente possível as exigências de uma tarefa, permite compreender em quais subtarefas específicas a criança apresenta dificuldade; também a análise detalhada das habilidades requeridas em cada etapa do desenvolvimento favorece o reconhecimento de déficits ou atrasos significativos na aquisição ou aplicação de determinada habilidade ou conhecimento;
- *Os fatores sócio-econômicos e culturais presentes nos ambientes familiar, escolar e social em que o aprendente está inserido* – os contextos de desenvolvimento podem contribuir para que a dificuldade apresentada se agrave ou seja superada, ou para que uma determinada habilidade seja adquirida, otimizada ou ampliada ao oferecer recursos adequados para aprendizagem.

O exame das interações entre esses três componentes contribui para a compreensão das razões pelas quais o desempenho do aprendente numa tarefa cognitiva torna-se comprometido. Para

compreender as DA, deve-se considerar as demandas de processamento da tarefa e a função do ambiente em relação às habilidades que o aprendiz possui em termos de: mecanismos de associação, discriminação, categorização e memória (arquitetura cognitiva); adequação entre o conhecimento básico e as exigências da tarefa (representações mentais); aquisição e uso eficaz de estratégias conscientes de aprendizagem (processos de tarefa); planejamento e regulamentação das atividades (processos executivos) e aplicação eficaz das estratégias ao desenvolvimento satisfatório das tarefas (metacognição) (DOCKRELL e McSHANE, 2000).

Atenta-se não só para a necessidade de reestruturar as interações específicas entre o aprendiz, a tarefa e os contextos de desenvolvimento que as estão produzindo, mas também para a construção do conhecimento pelo aprendiz que se dá de forma ativa, consciente e intencional, com o aprendiz integrando de modo eficaz atividades cognitivas, metacognitivas e motivacionais para aprender (BORUCHOVITCH, 2007, 2004; BZUNECK, 2004, 2001a/b/c; DAVIS, NUNES e NUNES, 2005; FERRIOLLI e LOUREIRO, 2001; FRISSON, 2007; GOMES, 2004).

As DA, nesta concepção, são entendidas como alterações do processamento de informação que resultam em déficits em qualquer tarefa cognitiva (funções executivas de recepção, integração e expressão do que está sendo aprendido), metacognitiva (planejamento, compreensão e avaliação do que está sendo aprendido) e/ou motivacional (determinação de metas capazes de iniciar e sustentar ações orientadas para a aprendizagem). Essas atividades estão intrinsecamente relacionadas e nenhuma delas, isoladamente, é determinante do processo de (não) aprendizagem (GARCÍA-SÁNCHEZ, 2004; BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2001; DOCKRELL e McSHANE, 2000; FONSECA, 1995).

A teoria social cognitiva reflete o mesmo princípio cognitivista: a noção básica de que a cognição desempenha significativo papel na capacidade das pessoas de construir a realidade, autorregular-se, aprender e executar comportamentos, o que implica no reconhecimento de que “o funcionamento psicológico envolve a interação recíproca contínua entre influências comportamentais, cognitivas e ambientais” (BANDURA *et al.*, 2008, p. 44). Neste sentido, essa teoria postula que “os indivíduos são *agentes* que podem fazer coisas acontecerem com seus atos e se envolvem de forma proativa em seu próprio desenvolvimento (...) as crenças que as pessoas têm sobre si mesmas são elementos críticos em seu exercício de controle e agência pessoal” (PAJARES e OLAZ, 2008, p. 99)

Pajares e Olaz (2008) comentam ainda que a visão sobre o determinismo recíproco entre fatores pessoais, ambientais e comportamentais auxilia no entendimento da influência sobre os comportamentos e as escolhas das concepções e crenças pessoais – “as expectativas de eficácia e de resultados das pessoas influenciam a maneira como elas agem, e os efeitos ambientais criados por suas ações, por sua vez, alteram suas expectativas” (BANDURA *et al.*, 2008, p.46). Essas concepções e crenças pessoais a respeito da própria competência influenciam sua motivação, seu bem-estar e suas condições de realização pessoal.

Agregando este ponto de vista à compreensão das DA, pode-se dizer que as crenças e conceitos que o aprendente possui sobre si mesmo e sobre suas competências cognitivas para aprendizagem influenciam suas condições de desempenho, pois afetam seu investimento e comprometimento com a execução das tarefas acadêmicas.

O mesmo ponto de vista é reiterado pela fenomenografia ao mencionar que o fenômeno da aprendizagem é representado na consciência através das concepções de aprendizagem construídas pelo aprendente nas situações de aprendizagem. Essas representações se correlacionam com os modos como o aprendente aborda as tarefas de aprendizagem, o que por sua vez influencia seus métodos para aprender e a obtenção de resultados acadêmicos (FIGUEIREDO, ARROZ e SOUSA, 2009; FREIRE, 2006; GRÁCIO, CHALETA e ROSÁRIO, 2007; ROSÁRIO *et al.*, 2006 (a/b), 2004 ; SERRANO e GLÓRIA, 2006).

Assim diante da suspeita inicial de que um aprendente possui uma DA torna-se importante identificar e analisar as variáveis do aprendente – suas competências (cognitivas, metacognitivas, afetivas e motivacionais), suas bases de conhecimentos e os modos como lida com o aprender; as variáveis da tarefa – os componentes cognitivos das dificuldades apresentadas por ele; e as variáveis ambientais – características psicossociais do meio onde ele aprende e aplica o que aprende (envolvimento dos pais; *feedback* recebidos; qualidade das interações sociais no ambiente escolar, familiar e social, adaptação a situação de aprendizagem e ao cenário escolar).

Compreender a história de aprendizado do aprendente a partir dessas variáveis é importante, pois as pessoas com DA tendem a comportar-se de maneira desatenta, esforçar-se pouco nas tarefas cujo domínio apresenta dificuldades e duvidar de sua capacidade para realizá-las bem.

Essa compreensão pode possibilitar recursos interventivos aos profissionais que atendem às queixas de DA que minimizem seu impacto na vida do aprendente.

2.2 METACOGNIÇÃO E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

A metacognição é entendida como a capacidade humana de monitorar e autorregular seus próprios processos cognitivos que se manifesta à medida que a pessoa é capaz de refletir sobre suas experiências de aprendizagem (BERTOLLINI e SILVA, 2005; FIGUEIRA, 2003; GOMES, 2004; JOU e SPERB, 2006; RIBEIRO, 2003).

Enquanto conhecimento, a metacognição implica o reconhecimento dos próprios recursos cognitivos e acerca da compatibilidade entre estes recursos e os exigidos pela situação de aprendizagem. Ou seja, além de identificar as próprias habilidades cognitivas, é fundamental ao bom desempenho em uma determinada tarefa que o aprendente seja capaz de articular as crenças que possui sobre suas habilidades e competências e sobre as características e exigências da tarefa a ser desenvolvida (se é difícil ou não, se possui informação suficiente ou não, se há recursos suficientes ou não para execução etc.) para que possa identificar quais as estratégias necessárias à execução da tarefa com eficácia.

O conhecimento metacognitivo aglutina *variáveis pessoais* – que remetem ao conhecimento que o aprendente tem sobre si mesmo, as diferenças que percebe entre si e as demais pessoas com as quais convive ou compartilha a situação de aprendizagem, e as informações que possui sobre o que é aprender e o que é necessário para aprender; *variáveis relacionadas com a tarefa* – como as características do conteúdo a aprender, seu conhecimento prévio sobre o mesmo e os recursos disponíveis, tanto internos quanto externos, para aprendê-lo; e *com as estratégias de ação* – sua habilidade para identificar os procedimentos necessários à realização da tarefa, para acessá-los e utilizá-los de modo proativo e eficaz.

Ao desenvolver uma tarefa de aprendizagem, o aprendente vivencia uma experiência metacognitiva de cunho afetivo, pois constrói percepções conscientes sobre suas possibilidades de sucesso e fracasso e atribui valores ao ato de aprender que refletem em seu esforço, determinação e comprometimento para concluir a tarefa. Através dessas experiências,

o aprendente reconhece, avalia e busca meios para superar suas dificuldades e limitações, engajando-se em comportamentos estratégicos de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2001).

Outro aspecto importante do conhecimento metacognitivo são os objetivos que norteiam a realização da tarefa, uma vez que a partir deles o aprendente direciona seu comportamento para (não) aprendizagem. Bzuneck (2001b, p. 58), ao apresentar a teoria de metas de realização, amplia essa perspectiva afirmando que essas metas “afetam os modos pelos quais as pessoas abordam as tarefas, ou seja, seus comportamentos de realização”. As metas de realização correlacionam um conjunto de pensamentos e representações mentais que promovem decisões comportamentais e ações afetivas em relação à aprendizagem, assim o aprendente pode primordialmente voltar-se para:

- *Meta aprender*, empenhando-se na melhoria contínua de suas habilidades e conhecimentos, maximizando seu esforço para aprender e enfrentando proativamente os desafios acadêmicos.
- *Meta performance*, empenhando-se em obter bons resultados acadêmicos, o que pode orientá-lo positivamente (favorecendo sua aproximação e motivação com as situações de aprendizagem – performance-aproximação) ou não para aprendizagem (oportunizando a desadaptação às situações de aprendizagem – baixa persistência e esforço, tendência a ansiedade, desinteresse etc. – performance-evitação).

Reiterando, Arias *et al.* (1998) demonstraram que as metas acadêmicas estão relacionadas positivamente com o uso de estratégias de aprendizagem, bem como o desejo de aprender se correlaciona favoravelmente com a autoregulação da aprendizagem. Atentam ainda para o fato de que quanto mais altas as metas performance que não favorecem a aprendizagem, menor uso de estratégias e menor condição de autoregulação da aprendizagem. Neste sentido a teoria de metas exprime a qualidade do envolvimento do aprendente com a situação de aprendizagem.

As ações ou estratégias de aprendizagem associadas ao conhecimento metacognitivo representam seqüências de procedimentos que facilitam a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação processada em situações de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2006; CHÁVEZ, 2004; RIBEIRO, 2002). Constituem-se a partir de atividades conscientes, intencionais e voluntárias que dirigem as ações do aprendente para alcançar suas metas de aprendizagem (ARIAS *et al.*, 1998).

De modo geral, essas estratégias dividem-se em cognitivas e metacognitivas, sendo as primeiras responsáveis pela memorização, seleção, interpretação e análise da informação (inclui ações como repetir, copiar, reescrever, categorizar, esquematizar, resumir, estruturar etc.) e as segundas pelo planejamento, monitoramento, regulação e avaliação da aprendizagem (inclui ações como problematizar, definir metas, buscar ajuda, rever e/ou substituir estratégias, gerenciar o tempo, monitorar a atenção, analisar as dificuldades etc.). O acesso e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem possibilitam ao aprendente maior controle sobre a situação de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1999; GOMES, 2004; RIBEIRO, 2003, 2002a/b).

Deste modo, a eficácia da aprendizagem não é dependente apenas da idade, experiência e nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planejar e monitorar o seu desempenho escolar; isto é, que permitam a tomada de consciência dos processos que utiliza para aprender e a tomada de decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e, ainda, avaliar a sua eficácia, alterando-as quando não produzem os resultados desejados (Silva e Sá⁷, 1993, apud RIBEIRO, 2003, p. 115).

Diversos estudos, ao desenvolver programas para o ensino de estratégias que facilitam a aprendizagem, evidenciaram a importância de ensinar os aprendentes a “aprender a aprender”, a exercerem um papel ativo em sua própria aprendizagem. Nestes programas, busca-se encorajá-los a ter responsabilidade pela sua aprendizagem, desenvolvendo sua consciência metacognitiva, esclarecendo e tornando patente seu estilo de aprendizagem, e incentivando-os a refletir cuidadosamente sobre suas metas de realização e formas de atribuição de causalidade à sua experiência acadêmica (ARIAS *et al.*, 1998; BORUCHOVITCH, 2007; RIBEIRO, 2002a/b).

Cabe ressaltar que quando o aprendente dedica-se a resolução de uma dada tarefa de aprendizagem dispõe de uma ampla variedade de recursos cognitivos que contribuem para execução adequada da mesma. Contudo, sua motivação e metas de aprendizagem vão condicionar o tipo de estratégias que melhor se adapte a tarefa a ser desenvolvida. Neste caso, as crenças que o aprendente possui a respeito de si mesmo e de sua capacidade de dar cabo a tarefa, assim como a relevância e o interesse pela mesma, são fatores que podem influenciar a escolha e uso das estratégias de aprendizagem disponíveis.

⁷ SILVA, A. L. e SÁ, I. *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto, 1993. Coleção Ciências da Educação.

Como mecanismo de autorregulação, a metacognição consiste no planejamento e controle deliberado das ações que resultam na aprendizagem. Isto é, corresponde ao monitoramento das ações executadas ao longo do desenvolvimento de uma dada tarefa e na reformulação ou abandono dessas ações a fim de garantir que a execução obtenha resultados favoráveis e significativos – o aprendente sabe os objetivos a atingir, conhece as exigências da atividade que vai realizar, identifica e organiza os recursos necessários à concretização da mesma, avalia os resultados alcançados e altera os procedimentos utilizados caso seu desempenho não tenha favorecido resultados satisfatórios (FRISON, 2007; GOMES, 2004; SOUSA, 2006).

A aprendizagem autorregulada integra os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e contextuais presentes nos contextos de desenvolvimento e de aprendizagem e pressupõe a possibilidade do aprendente ser proativo, regulador de seus próprios processos de aprendizagem, participante ativo em atividades de ensino-aprendizagem, e promotor do próprio desempenho. O aprendente pode autorregular várias dimensões de sua aprendizagem como seus motivos, as estratégias que utiliza, os resultados que almeja e os recursos sociais e ambientais que busca para aprender (ROSÁRIO, TRIGO e GUIMARÃES, 2003).

O aprendente estratégico e autorregulado sabe como (não) sabe e sabe como (não) aprende, conhece suas possibilidades e limitações, monitora seu processo de aprendizagem para otimizar o rendimento e decidir sobre as estratégias de aprendizagem mais adequadas à realização da tarefa, planeja seu tempo de estudo para obter bons resultados, avalia seu próprio desempenho para mudar a dinâmica de trabalho quando algo não funciona; enfim, aprende a aprender (MARTÍNEZ, 2007; RIBEIRO, 2002a/b).

Os estudos sobre metacognição desenvolvidos pelos autores supracitados têm demonstrado a importância desse constructo na qualidade e na eficácia da aprendizagem, na potencialização do aprender a aprender. Também indicam sua influência sobre os processos motivacionais, uma vez que o aprendente, ao adquirir maior consciência sobre sua competência para aprender, obtém maior confiança em seus recursos cognitivos e em sua habilidade para utilizá-los de forma mais assertiva, direcionando positivamente seu comportamento para a aprendizagem (DAVIS, NUNES e NUNES, 2005; GARCÍA, PEREZ e VEIGA, 2005; GOMES, 2004).

Intrinsecamente relacionado com a metacognição e a autorregulação estratégica da aprendizagem, o sistema de crenças de autoeficácia desempenha um papel importante na motivação humana, no bem-estar e nas realizações pessoais. Tais crenças referem-se à própria capacidade para aprender ou executar comportamentos que a favoreçam, exercendo influência nos aspectos cognitivos, motivacionais e afetivos associados à aprendizagem e ao desempenho (BANDURA *et al.*, 2008; NUNES, 2008; SOUSA, 2006).

As crenças de autoeficácia diferenciam-se conceitualmente das expectativas de resultados e das expectativas de eficácia. As primeiras referem-se às crenças de que um determinado comportamento conduzirá a determinados resultados, enquanto as segundas remetem às crenças de que se é realmente capaz de executar e de obter êxito em determinada tarefa, a autoeficácia, por sua vez, corresponde às crenças sobre as próprias capacidades de executar ações necessárias à realização de uma tarefa específica e à obtenção de um nível de desempenho satisfatório ou almejado (BARREIRA e NAKAMURA, 2006; BZUNECK, 2001a/b/c).

O senso de autoeficácia influencia a escolha de tarefas, a persistência, o esforço e a realização do aprendente, entretanto é importante ressaltar que o comportamento do aprendente também modifica as suas crenças de autoeficácia, funcionando como fontes de informação e de motivação. Ou seja, à medida que o aprendente percebe seus progressos acadêmicos e experimenta sua capacidade para aprender, amplia sua confiança em si mesmo e em suas habilidades escolares e é capaz de transferir essa autoconfiança para outros domínios e contextos, o contrário acontece quando ele vivencia situações de fracasso escolar (BANDURA *et al.*, 2008; BZUNECK, 2001a/b/c; ROSÁRIO, 2004).

A partir da interação entre *fatores pessoais* – experiência de domínio (interpretação valorativa dos próprios resultados em relação aos objetivos delineados inicialmente) e a autopercepção (emoções e pensamentos que influenciam no modo como as situações são percebidas, indicando (in) capacidade de aprender, (in) satisfação com sua performance) e *fatores contextuais* – experiência vicária (observação e avaliação do desempenho dos outros que será tomada como referência para experiência de domínio) e persuasão social (avaliações recebidas dos outros que favorecem ou não a autopercepção), a autoeficácia é construída, mantida ou modificada. Vale atentar para o fato de que tanto as experiências vicárias quanto a

persuasão social devem ser acompanhadas por experiências reais de êxito para serem plenamente eficazes na construção das crenças de autoeficácia.

Assim, Nunes (2008), Pérez, Cupani e Ayllón (2005), Rodriguez e Barrera (2007) observam que:

- o aprendente faz julgamentos sobre sua capacidade de realização de uma determinada tarefa que, necessariamente, não se estende para sua autoavaliação enquanto pessoa, nem para todas as situações de aprendizagem que vivencia;
- a adaptação social do aprendente aos contextos de desenvolvimento e de aprendizagem influencia tanto positivamente quanto negativamente a estruturação do seu senso de autoeficácia;
- o aprendente tende a investir naquelas atividades nas quais se avalia mais eficaz e a iniciar comportamentos de aproximação que lhe dão mais oportunidades para praticar e receber *feedback* positivo e para implantar medidas de uso de estratégias de aprendizagem;
- elevadas percepções de competência conduzem ao aumento da motivação, sendo a autoeficácia um importante precursor da adoção de metas de realização focadas no aprender.

A articulação entre os constructos metacognição, autorregulação e autoeficácia conduz a idéia de o conhecimento pessoal sobre as possibilidades e limitações reais ao desenvolvimento de uma dada atividade pode levar o aprendente a buscar o desenvolvimento de novas habilidades e estratégias que o levem às metas almejadas, favorecendo seu engajamento cognitivo nas situações de aprendizagem.

Desse modo, as contribuições da Psicologia Cognitiva, baseada na Teoria do Processamento da Informação e na Teoria Social Cognitiva, focalizam a aquisição e organização do conhecimento, enfatizando a promoção de mudanças nos processos intrapsíquicos do aprendente. Essa perspectiva teórica afirma a existência de um controle executivo, um processador central capaz de planejar a atividade intelectual e controlar sua execução, que possibilita a compreensão dos níveis de menor realização como decorrentes do uso inapropriado dos mecanismos do processamento da informação ao invés de considerá-los deficiências de capacidade ou de conhecimento. Esse uso inapropriado pode ser melhorado

através do desenvolvimento de processos estratégicos em que o aprendente aprende a aprender a partir do uso de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e afetivas e da autoregulação da capacidade para aprender.

Outra contribuição significativa desta perspectiva é a importância dada às concepções do aprendente acerca do fenômeno da aprendizagem.

3.3 AS CONCEPÇÕES SOBRE O APRENDER E O COMPORTAMENTO ORIENTADO PARA APRENDIZAGEM

As investigações que se propõe a explicar como se dá o aprender cada vez mais se voltam para a interação entre o aprendente e a situação de aprendizagem como elemento primordial à compreensão do processo de construção e desenvolvimento do conhecimento e, conseqüentemente, das dificuldades que ocorrem e ocasionam o insucesso escolar (COLL, MARCHESI e PALÁCIOS, 1996; PALANGANA, 2001; POZO, 2001, 1998a).

Essa perspectiva interacionista pode ser observada na teoria da aprendizagem desenvolvida por Piaget em que essa construção de significados é mediada pelas estruturas cognitivas do aprendente, e por Vigotsky em que a mediação se dá culturalmente por meio das interações sócio-históricas e das práticas sociais e comunicativas do aprendente (PALANGANA, 2001). Estas duas teorias têm apontado pilares para compreensão sobre “como o ser humano aprende” e fundamentado grande parte dos projetos educacionais contemporâneos (CORREIA, LIMA e ARAÚJO, 2001). Também a teoria delineada por Ausubel diz em que a mediação ocorre através dos conhecimentos prévios do aprendente elaborados ao longo de suas experiências (COLL, MARCHESI e PALÁCIOS, 1996).

Essas teorias consideram, então, o aprendente como agente ativo no processo de aprendizagem ao interpretar o ambiente que o rodeia e suas experiências nesse ambiente, o que confía o aprender a uma construção de significados pelo aprendente a partir da sua própria experiência de aprender.

Os significados atribuídos à aprendizagem variam de acordo com as expectativas e experiências de aprendizagem do próprio aprendente e com as características psicossociais presentes nos contextos de desenvolvimento nos quais o aprendente está inserido. Estes significados influenciam o modo como as tarefas de aprendizagem são abordadas e a qualidade dos resultados obtidos (FIGUEIREDO, ARROZ e SOUSA, 2009; FREIRE, 2009; ROSÁRIO *et al.*, 2006, 2004; ROSÁRIO, 2001; ROSÁRIO, TRIGO e GUIMARÃES, 2003).

Isto é confirmado pelas teorias sobre a motivação do aprendente em voga na contemporaneidade que enfatizam a influência dos componentes cognitivos (crenças e concepções sobre o aprender; percepções sobre as próprias capacidades de aprender pelo aprendente; estabelecimento de metas de realização e atribuições de causalidade) no comportamento orientado para aprendizagem.

A teoria de metas de realização, por exemplo, destaca o papel primordial da motivação na construção de significados para aprendizagem pelo aprendente ao dimensionar a influência do investimento de esforço e do envolvimento intencional de aprendente com as situações de aprendizagem, assegurando (ou não) a ocorrência de produtos de aprendizagem e de desempenho acadêmico socialmente valorizado (BUZNECK, 2001a/b).

Já a teoria de atribuição da causalidade enfatiza que “a interpretação feita por alunos sobre as causas do sucesso ou do fracasso escolar influencia sobremaneira a motivação para aprendizagem, as expectativas de sucesso futuro, as emoções e a auto-estima dos mesmos” (BORUCHOVITCH e MARTINI, 2001, p. 150).

A teoria fenomenográfica, que surgiu no fim da década de 70 a partir de um estudo realizado por Marton e Säljö, tem como objetivo compreender os fenômenos da aprendizagem a partir do ponto de vista do aprendente, explicitando como este vivencia o processo educacional.

A aprendizagem, nesta acepção, é entendida essencialmente como uma mudança qualitativa na forma como se percebe, conceitua, experimenta ou compreende algo no mundo real. Os modos como o aprendente concebe a aprendizagem funcionam como potencializadores da própria experiência de aprender, alavancando a reflexão sobre as situações de aprendizagem que podem incentivar mudanças no comportamento orientado para a aprendizagem (FREIRE,

2009; GRACIO, CHALETA e ROSÁRIO, 2007; ROSÁRIO *et al.*, 2006 (a/b), 2004; SERRANO e GLÓRIA, 2006).

Os autores supracitados apregoaram que as concepções de aprendizagem representam formas diferenciadas de o aprendente exprimir os seus pensamentos acerca da aprendizagem, quer em relação a si próprio, quer em relação aos seus progressos. Na opinião dos autores, as concepções do aprendente sobre o aprender são muito importantes para a compreensão dos modos como eles experimentam o ato de aprender e para a abordagem que adotam diante de uma tarefa de aprendizagem.

Dois aspectos estruturais nessas concepções: um aspecto voltado para “o quê” aprender e um aspecto focado em “como” aprender oportunizam ao aprendente duas formas de representação da aprendizagem: uma concepção quantitativa e uma concepção qualitativa.

A concepção quantitativa se caracteriza como uma atividade estereotipada pela aquisição mecânica de conhecimentos com o objetivo de retratá-los nas avaliações, em que o saber é visto como algo de exterior ao aprendente. Implica na:

- Aquisição de informação: descrições vagas sobre a aprendizagem, geralmente baseadas em sinônimos, como se aprender fosse um conceito evidente.
- Memorização e reprodução: descrições centradas na memorização da informação e sua reprodução nas situações de avaliação escolar.
- Memorização e aplicação: descrições centradas na memorização da informação e em sua aplicação nas situações cotidianas.

A concepção qualitativa é descrita como uma atividade estratégica, baseada na compreensão e na construção de significados pelo próprio aprendente, em que o saber demanda envolvimento direto e ativo com as atividades de aprendizagem e envolve:

- Compreensão: as concepções sobre o aprender parecem pautadas em uma análise crítica ou no relacionamento das idéias associadas a situações escolares.
- Compreensão interpretativa: as concepções sobre o aprender apresentam perspectivas que ultrapassam o contexto escolar e o estudo acadêmico.

- *Auto-atualização*: as concepções sobre o aprender remetem a uma transformação pessoal que, através da interação mútua e contínua com o mundo, possibilita que o aprendiz se perceba mais capaz, mais atuante, como agente dos acontecimentos.

Biggs e Moore (1993 apud FREIRE, 2006) identificaram uma terceira representação intitulada concepção institucional que representa a aprendizagem enquanto obtenção de reconhecimento pela escola atestado pelo rendimento acadêmico, o que remete à *institucionalização* do processo de aprendizagem enquanto sucesso acadêmico caracterizado pela obtenção de boas notas.

Entretanto, essas três concepções são propriamente construções individuais, altamente influenciadas pelos aspectos contextuais, que predispõem o aprendiz à ação de aprender e se correlacionam intrinsecamente com os processos e produtos da aprendizagem. Cada uma delas pode ser vista de acordo com quatro dimensões: *referencial* que define o que é a aprendizagem; *processual* que se relaciona com a maneira como a aprendizagem se desenvolve; a *contextual* que se refere ao lugar onde a aprendizagem ocorre e à influência das interações sociais nessas situações de aprendizagem; e a *funcional* que remete à compreensão das finalidades da aprendizagem e das possibilidades de transferência das habilidades e conhecimento a novos contextos além do escolar (GRACIO, CHALETA e ROSÁRIO, 2007).

As concepções sobre a aprendizagem associadas à motivação e as estratégias de aprendizagem e estudo constituem abordagens à aprendizagem, ou seja, a forma como a situação de aprendizagem é experimentada e explicitada pelo aprendiz (GRACIO; CHALETA; ROSÁRIO, 2007; SANTOS, 2007; FREIRE, 2006; ROSÁRIO *et al*, 2006 (a/b) e 2004). Este conceito de abordagem à aprendizagem corresponde à predisposição do aprendiz para adotar um conjunto de processos cognitivos quando lidam com tarefas de aprendizagem, centrando-se nos aspectos processuais do fenômeno aprender que por sua vez resulta das concepções sobre o aprender.

As abordagens à aprendizagem são, de acordo com os pesquisadores supracitados, de natureza:

- *Superficial*: conjuga uma concepção quantitativa de aprendizagem e motivação extrínseca, ou seja, favorecida pelo meio e estratégias pouco elaboradas para os estudos. O aprendiz realiza as atividades escolares basicamente para evitar o

insucesso, investindo o mínimo esforço possível na sua realização – a aprendizagem tem um caráter instrumental. Esse tipo de abordagem favorece principalmente a memorização mecânica e utiliza estratégias de aprendizagem reprodutivas, num processamento passivo da informação, por isso a possibilidade da transferência ou aplicação do conhecimento a novas situações é reduzida.

- *Profunda*: combina uma concepção qualitativa de aprendizagem e motivação intrínseca, relacionada com o prazer obtido na realização da própria tarefa e com o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. O aprendente se preocupa, sobretudo em atualizar suas competências, estuda porque isso lhe proporciona prazer, normalmente investe e se envolve muito mais do que é pedido, seu comportamento de estudo caracteriza-se pela preferência de situações desafiantes, com a finalidade de otimizar o seu desenvolvimento em termos de aprendizagem.
- *Estratégica ou de Alto rendimento*: pautada na motivação extrínseca, está baseada na intenção de obter resultados acadêmicos cada vez melhores, contudo a motivação parece voltada para competição e para autovalorização. O aprendente procura administrar eficazmente o seu tempo de estudo, centralizando as suas energias na elaboração de resumos, na otimização do ambiente de estudo, na planificação das atividades acadêmicas e no estudo em consonância com o tipo de avaliação esperada. Essencialmente, as estratégias de aprendizagem utilizadas focalizam a utilização sistemática de competências de estudo e planejamento de prioridades. Observa-se que mais interesse no contexto educacional do que envolvimento pessoal com a aprendizagem.

Estas diferentes concepções de aprendizagem expressam-se e materializam-se em diferentes situações de aprendizagem conduzindo à obtenção de resultados de aprendizagem qualitativamente diferentes.

A abordagem superficial e a profunda são excludentes entre si, mas a abordagem de alto rendimento pode relacionar-se com ambas, gerando outros modos de lidar com as situações de aprendizagem: a combinação estratégica superficial caracteriza-se pela intenção de alcançar melhor desempenho acadêmico por meio da reprodução fidedigna dos conteúdos escolares; a combinação estratégica profunda qualifica-se pelo interesse em aprender e ampliar o próprio conhecimento utilizando de estratégias de estudo bem delineadas.

Estas formas de lidar com o material de aprendizagem encontram-se relacionadas com os níveis de compreensão do aprendente, orientando-o para a reprodução mecânica ou para a compreensão do conteúdo estudado. As concepções de aprendizagem condicionam a abordagem adotada pelo aprendente e as formas mais completas de conceber a aprendizagem fomentam uma aprendizagem de maior qualidade.

Pode-se dizer que quando o aprendente se depara com uma situação de aprendizagem, surgem incertezas relacionadas com os motivos e os fins que aspira alcançar ou com as estratégias e os recursos cognitivos que deve usar para atingir aquelas intenções. Estas incertezas estão associadas ao processo metacognitivo que prevê não apenas que o aprendente consiga perceber os seus próprios motivos e intenções, mas também que esteja consciente dos seus próprios recursos cognitivos para enfrentar as exigências da atividade de aprendizagem, de modo que possa escolher estratégias que lhe possibilitem alcançar os objetivos definidos, monitorizando a sua aplicação (PAIVA, 2007; ROSÁRIO *et al.*, 2006; SERRANO e GLÓRIA, 2006).

Entender a construção do sentido do aprender pelo aprendente possibilita perceber como ele orienta seu comportamento em prol de sua aprendizagem e dinamiza sua condição de autonomia para aprender, reiterando as perspectivas do enfoque cognitivo da aprendizagem sobre o papel ativo e dinâmico do aprendente em sua aprendizagem.

No caso das DA, as concepções sobre o aprender tornam-se ainda mais significativas porque podem servir de referência ao processo de intervenção no sentido de identificar se o aprendente orienta seu comportamento para aprendizagem apenas em função de características do processo de ensino-aprendizagem ou em função da forma como a percebe e concebe e do modo como se sente capaz de autoregular suas ações para aprender.

Esta incursão teórica sobre a problemática da (não) aprendizagem, considerando os enfoques cognitivos e fenomenográfico, esclarece a existência de relações significativas entre as concepções sobre o ato de aprender, a autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem e indicam sua repercussão no delineamento do comportamento orientado para a aprendizagem.

A compreensão dessas relações pode ser considerada um fator norteador e dinamizador da avaliação e da intervenção na queixa de DA. A questão que se coloca, então, é como essas

relações podem beneficiar o desenvolvimento escolar da criança com queixa de dificuldades de aprendizagem? Ao examinar cuidadosamente como a queixa de DA repercute na forma como os aprendentes concebem o aprender e reparam suas (in) competências para fazê-lo, busca-se delimitar medidas de avaliação, prevenção e intervenção psicopedagógicas que favoreçam o desenvolvimento escolar de crianças com esse tipo de queixa escolar.

3 METODOLOGIA

3.1 NOTAS SOBRE O ENFOQUE METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa delineada conforme os critérios do método fenomenológico-semiótico. Nesta abordagem, o objeto de investigação é a experiência consciente tomada como “um ato comunicativo de um corpo situado em um determinado ambiente”. Ou seja, considera-se que a mensagem expressa por uma pessoa em um processo comunicativo apresenta a peculiaridade do mundo vivido por essa pessoa, o que permite inferir não só sobre a subjetividade, mas o modo “como diferentes pessoas experienciam certa condição que é comum a elas” (GOMES, 1998; LANIGAN, 1997).

A implicação teórica desta reformulação do método fenomenológico é a reafirmação de sua base empírica. A fenomenologia preocupa-se com a base real (empírica) da experiência consciente, com a relação entre experiência (objeto) e consciência (sujeito). A semiótica redefine esta base real em um sistema de códigos (sinais e símbolos) e assim especifica um modo de organização e de relação entre o que é percebido e o que é expresso. Esta relação cria, a cada momento, o sentido (constituído de sinais e símbolos) que é a experiência consciente (GOMES, 1998).

Assim, a escolha por este delineamento decorre da necessidade de se compreender a experiência consciente das crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem em relação ao próprio processo de aprendizagem, ou seja, o modo como, com maior ou menor clareza, essas crianças concebem, orientam-se ou posicionam-se em relação à sua aprendizagem.

A especificidade metodológica está na escolha de processos comunicativos que possam atuar como mediadores na diferenciação da significação de uma dada experiência como percepção e representação, a fim de que essa experiência possa ser descrita e interpretada preservando sua subjetividade e sua intersubjetividade (GOMES, 1998; REY, 2005; SOUZA e GOMES, 2003). Pois se pressupõe que a descrição do processo de envolvimento com a própria aprendizagem pela criança com queixa de dificuldades de aprendizagem poderá desvelar particularidades essenciais à compreensão dessa problemática.

Daí o estabelecimento da base clínica com norteadora do processo dessa investigação. “A Psicologia Clínica consiste em um modo de atuação na Psicologia que traz inúmeras

discussões e questionamentos acerca da sua eficácia e eficiência, seu campo de atuação e suas práticas” (Feijoo⁸, 2004 citada por BORSA e NUNES, 2008). Este percurso torna-se interessante uma vez que permite que pesquisa e prática coexistam em uma espécie de diálogo mutuamente desafiador e facilitador que pode trazer contribuições significativas às duas práticas.

A Pesquisa em Psicologia Clínica configura-se como um espaço repleto de particularidades quanto aos procedimentos técnicos e metodológicos. Embora essa conjuntura faça da pesquisa em Psicologia Clínica um tema polêmico e aparentemente inesgotável, é possível compreender que a Pesquisa em Psicologia e a Psicologia Clínica não podem ser entendidas como duas práticas distintas e não relacionadas (BORSA e NUNES, 2008, p. 50).

Ferreira, Calvos e Gonzales (2002) argumentam que a pesquisa em Psicologia Clínica pode desenvolver “metodologias que assumam ser situações de construção de sentido e estejam voltadas para favorecer a melhoria da condição humana, mesmo que tais trabalhos contenham riscos de imprecisões”.

3.2 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 12 crianças com idade entre 06 e 12 anos, de ambos os sexos (10 do sexo masculino e 02 do sexo feminino), com queixas de dificuldades de aprendizagem, cursando da 1ª a 5ª séries do Ensino Fundamental em 04 escolas da rede particular de ensino na Região Metropolitana do Vale do Aço, em Minas Gerais.

QUADRO 1

Descrição dos participantes quanto ao gênero, idade e escolaridade

| Participante | Sexo | Idade | Escolaridade | Observações |
|--------------|-------|---------|--------------|--|
| P0102 | Masc. | 10a 01m | 3ª série | Repetência: pré-escola Frequenta aulas particulares |
| P0110 | Masc. | 11a 02m | 4ª série | - |
| P0216 | Masc. | 08a 09m | 2ª série | - |
| P0427 | Masc. | 11a 11m | 5ª série | - |

⁸ FEIJOO, A. M. L. C. A Psicologia Clínica: técnica e técnica. Psicologia em Estudo (Maringá), v. 9, n. 1, p. 87-93, 2004.

| | | | | |
|-------|-------|---------|------------|--|
| P0430 | Masc. | 11a 09m | 5ª série | - |
| P0431 | Masc. | 11a 05m | 5ª série | - |
| P0534 | Fem. | 06a 10m | 2ª série/9 | Há casos de dislexia na família (irmão mais velho) |
| P0539 | Fem. | 09a 06m | 3ª série/9 | Repetência: 1ª série |
| P0541 | Masc. | 08a 05m | 2ª série/8 | - |
| P0545 | Masc. | 09a 09m | 3ª série/8 | - |
| P0548 | Masc. | 11a 10m | 4ª série | Repetência: 3ª série |
| P0550 | Masc. | 12a 03m | 5ª série | - |

Foram definidos os seguintes critérios para inclusão na amostra:

- a) ter idade cronológica entre 06 e 12 anos;
- b) cursar entre a 1ª e a 5ª séries do Ensino Fundamental em rede de ensino particular;
- c) mostrar desempenho escolar substancialmente abaixo do esperado para a idade cronológica, a capacidade intelectual e a escolarização da criança, comprometendo a realização de tarefas no cotidiano escolar;
- d) apresentar comprometimento significativo de habilidades escolares específicas (leitura, escrita e/ou aritmética) desde os primeiros anos de escolaridade não decorrentes da falta de oportunidade de aprender, do ensino inadequado ou deficiente, de traumatismos ou doença cerebral, nem justificado por falta de interesse, desatenção ou falta de participação nas atividades escolares.

Esta demarcação decorre do fato das queixas de dificuldades de aprendizagem ser mais bem delimitadas nessa fase da trajetória escolar da criança, uma vez que condições de vulnerabilidade e competência associadas às tarefas evolutivas relacionadas à escolarização já se estabeleceram.

A amostra foi selecionada por critério de amostragem intencional, uma vez os participantes deveriam apresentar queixa de dificuldades de aprendizagem. Neste caso, o controle de vieses para seleção da amostra incluiu:

- a) contato com as diretorias das escolas particulares para apresentação do projeto de pesquisa, consulta sobre seu interesse em participar do estudo e assinatura do termo de consentimento para realização da pesquisa (APÊNDICE A – Termo de consentimento institucional para realização de pesquisa);

- b) assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B – Termo de consentimento parental para participação em pesquisa) pelos pais para autorização da participação de seu filho como sujeito de pesquisa;
- c) a avaliação diagnóstica clínica da queixa de dificuldade de aprendizagem para seleção de alunos com as características definidoras da amostra.

3.3 LOCAIS DA COLETA DE DADOS

A coleta de dados durou 04 meses – de junho a outubro de 2008 e foi realizada em 05 escolas particulares situadas na Região Metropolitana do Vale do Aço em Minas Gerais (04 situadas na cidade de Ipatinga e 01 na cidade de Timóteo).

A escolha pela rede particular de ensino fundamental se deu em função de (a) as pesquisas sobre a problemática privilegiarem contextos educacionais públicos; (b) a queixa de dificuldades de aprendizagem nesses contextos anteceder histórias de fracasso escolar sistematizado; (c) maior acessibilidade em termos de burocratização.

Mais uma vez os critérios utilizados favoreceram uma amostragem intencional, pois foram escolhidas as escolas que reuniram as seguintes condições consideradas favoráveis ao desenvolvimento do presente estudo: facilidade de acesso, turmas de 1ª e 5ª séries funcionando em diferentes turnos escolares, e receptividade do pessoal administrativo e docente à proposta para participação na pesquisa.

A coleta de dados ocorreu na própria instituição escolar, em horário e data previamente agendados com a coordenação pedagógica da instituição escolar e mediante consentimento informado assinado pelos pais. Em cada escola, foi utilizada uma sala com espaço adequado para a execução da pesquisa em termos de iluminação, ventilação e mobiliário, não houve interrupções durante o atendimento aos alunos participantes.

3.4 INSTRUMENTOS

3.4.1 Instrumentos utilizados para seleção da amostra

A literatura científica sugere que o diagnóstico das DA deve incluir o uso de provas padronizadas aplicadas individualmente que avaliem o nível de desenvolvimento intelectual e o nível de desenvolvimento na habilidade acadêmica considerada essencial à aprendizagem (GARCÍA SÁNCHEZ, 2004; DOCKRELL e McSHANE, 2000; GARCÍA, 1998). Portanto, a seleção dos participantes da pesquisa foi realizada por meio de avaliação diagnóstica clínica através dos seguintes instrumentos:

- a) *Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala especial* (Angelini et al., 1999) para avaliação da capacidade de extrair novas compreensões e informações daquilo que já é percebido ou conhecido e estabelecer desenvolver constructos que tornam mais fácil pensar sobre situações complexas.
- b) *Teste do Desempenho Escolar* (Stein, 1994) para avaliação das habilidades cognitivas (leitura, escrita e aritmética) consideradas fundamentais ao desempenho escolar.

Estes instrumentos apresentam normas nacionais e foram aprovados pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos do Conselho Federal de Psicologia no Brasil. Além disso, têm sido utilizados em larga escala em pesquisas brasileiras sobre dificuldades de aprendizagem, sendo seus resultados significativos na identificação clínica desse transtorno.

3.4.1.1 Teste Matrizes Progressivas de Raven: Escala especial – CPM

Criada em 1947, na Grã-Bretanha, por J. C. Raven para avaliar a inteligência não-verbal em crianças com idades entre 5 anos e 11anos. Foi publicada no Brasil em 1988, sendo esta versão substituída pela atual em 1999.

A escala está dividida em 03 séries, A, Ab e B, com 12 problemas apresentados através de ilustrações coloridas impressas em um caderno. A execução de cada série exige da criança

capacidades de raciocínios diferentes, mas complementares no estabelecimento da habilidade de raciocinar por analogia e adotar essa forma de pensamento como estratégia consistente de inferência. O tempo médio de aplicação foi de 25 minutos.

Sua aplicação objetivou a avaliação da *inteligência não-verbal*, especificamente as capacidades *edutiva* (habilidade de extrair um significado e informações não óbvias daquilo que já é percebido ou conhecido) e *reprodutiva* (domínio, lembrança e reprodução de materiais que constituem a base cultural de conhecimentos explícitos)

3.4.1.2 Teste do Desempenho Escolar - TDE

Concebido por Stein (1994) para avaliar o desempenho escolar em pessoas cursando entre a 1ª e a 6ª séries do Ensino Fundamental.

É composto por 03 subtestes, apresentados na forma de caderno, em uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade para:

- a) escrita: escrita do próprio nome e de palavras isoladas, embora contextualizadas, apresentadas sob a forma de ditado;
- b) aritmética: solução oral de problemas (para alunos cursando a 1ª e a 2ª séries) e cálculo de operações aritméticas por escrito;
- c) leitura: reconhecimento de palavras isoladas do contexto.

O tempo médio de aplicação foi de 35 minutos.

Sua execução pretendeu a avaliação das capacidades consideradas essenciais ao desenvolvimento escolar da criança – leitura, escrita e aritmética. Essas habilidades estão associadas ao raciocínio lógico, à memória e aos processos perceptuais (forma, tamanho, espacialidade, seqüência e quantidade).

3.4.2 Instrumentos utilizados para pesquisa

Para a pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem – EOCA (VISCA, 1987) associada ao Roteiro de Observação Clínica Comportamento (MEDEIROS *et al.*, 2003; MEDEIROS e LOUREIRO, 2004) para avaliação do comportamento orientado para aprendizagem (ANEXO A e ANEXO B, respectivamente);
- b) Entrevista semi-estruturada sobre as dimensões do fenômeno aprender (ROSÁRIO *et al.*, 2006) para avaliação das crenças sobre o ato de aprender (ANEXO A);
- c) Escala de Avaliação do Senso de Autoeficácia (MEDEIROS *et al.*, 2003) para identificação da autopercepção da criança quanto ao seu desempenho acadêmico frente às atividades escolares específicas e sua capacidade de realização (ANEXO C);
- d) Escala de estratégias de aprendizagem para o Ensino Fundamental (BORUCHOVITCH *et al.*, 2006c) para o mapeamento das estratégias cognitivas e metacognitivas para aprendizagem em sala de aula, estudo e realização de tarefas escolares em casa (ANEXO D).

O controle de vieses em relação à utilização desses instrumentos considerou:

- a) a realização de estudo piloto para calibragem dos mesmos como instrumentos de pesquisa;
- b) seu uso já descrito e validado por outros pesquisadores nas áreas temáticas;
- c) o preenchimento dos protocolos de cada instrumento pela pesquisadora a fim de evitar dúvidas quanto às respostas dadas pelo sujeito de pesquisa e o fornecimento de esclarecimento ao sujeito de pesquisa em caso de dúvida sobre a questão.

3.4.2.1 Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem - EOCA

Desenvolvida por Jorge Visca (1987), tem por objetivo favorecer a sondagem da problemática da aprendizagem, levantando hipóteses cognitivas e afetivas sobre os possíveis bloqueios emergentes na relação das pessoas com a aprendizagem/construção do conhecimento.

Sua aplicação aconteceu em uma sessão lúdica individual de aproximadamente 30 minutos, em que foram apresentados à criança materiais não-estruturados dentro de uma caixa fechada, tamanho 30x16 cm, e solicitou-se à criança que ela mostrasse o que ela sabe fazer, o que lhe ensinaram e o que ela aprendeu. Os materiais disponibilizados possibilitam o desenvolvimento de diversas modalidades de atividade como leitura, escrita, desenho, pintura, recorte, colagem, dobradura, modelagem e montagem e cópias tanto de textos quanto de figuras que podem ou não ser relacionadas pela criança à aprendizagem escolar.

Iniciada a aplicação com a instrução inicial, a pesquisadora adicionou intervenções para facilitar a iniciativa de participação da criança e/ou sugerir a transição de uma atividade devidamente demonstrada pela criança para uma nova atividade, quando necessário. Conforme sugerido por Medeiros *et al.* (2003) e Medeiros e Loureiro (2004), as intervenções ou manobras foram de quatro tipos:

- a) resposta gestual (qualquer gesto ou expressão da examinadora que tenha por sentido mobilizar a criança: aceno da cabeça, sorriso, gesticulação, tais como apontar);
- b) proposição verbal aberta para demonstrar outra atividade (*“Agora eu gostaria que você me mostrasse outra coisa que aprendeu, que sabe ou que lhe ensinaram”*);
- c) proposição verbal fechada para demonstrar outra atividade (*“Você já me mostrou como desenha, agora eu gostaria que você me mostrasse outra coisa qualquer que não seja desenhado”*);
- d) modelo de alternativa múltipla (*“Você pode desenhado, escrever, ler, fazer alguma coisa de matemática ou qualquer outra coisa que lhe venha à cabeça”*).

3.4.2.2 Roteiro para Observação Clínica do Comportamento da Criança

Elaborado por Medeiros *et al.* (2003) e Medeiros e Loureiro (2004) para avaliação da produtividade acadêmica da criança numa situação orientada para aprendizagem.

As categorias propostas para avaliação envolvem:

- a) produção diante de uma situação orientada para aprendizagem (quantidade, tipo e qualidade das atividades desenvolvidas);

- b) desempenho específico (reação às manobras da pesquisadora, temática, interação e comunicação);
- c) desempenho geral (recursos utilizados – organização, planejamento e organização; e manifestações afetivas – autopercepção, iniciativa, decisão, ansiedade e autorregulação).

As categorias “Produção” e “Desempenho específico” compreendem quatro níveis de avaliação da qualidade: A (qualidade superior), B (qualidade mediana), C (baixa qualidade) ou 0 (atividade não executada), para cada atividade desenvolvida pela criança. Isto permite a avaliação tanto quando há ausência de atividade, ou quando, após uma manobra da pesquisadora, a criança recusar-se a realizar qualquer atividade, pois não deixa de apresentar as subcategorias relacionadas ao desempenho específico.

A categoria do “Desempenho Geral” compreende níveis de avaliação diferenciados para cada subcategoria. Quanto aos “Recursos”, os itens organização, planejamento e atenção são avaliados de acordo com quatro alternativas A (freqüentemente), B (ocasionalmente), C (não expresso) e 0 (não observado), que além de identificar a presença ou ausência do comportamento, apresentam graduação de freqüência para aquele comportamento. Para os itens da subcategoria “Manifestações Afetivas” tem-se três alternativas: A (comportamento com polaridade positiva), B (comportamento com polaridade negativa) e 0 (quando nenhuma discriminação dos comportamentos é possibilitada).

As classificações permitiram, então, a identificação da presença ou ausência de determinada subcategoria e/ou a freqüência com que se manifestaram durante a aplicação, favorecendo a descrição e análise qualitativa do comportamento orientado para aprendizagem.

3.4.2.3 Entrevista sobre as dimensões do fenômeno “aprender”

Descrita por Rosário *et al.* (2006), inclui 5 questões abertas relacionadas com as crenças sobre o ato de aprender. As questões propostas referem-se a três dimensões do ato de aprender: (a) definição e processamento do ato de aprender; (b) necessidade de auxílio, monitoramento e supervisão; (c) recursos e finalidades do aprender.

Esta entrevista foi associada à aplicação da EOCA a fim de conhecer a multiplicidade de sentidos atribuídos ao ato de aprender e as multidimensionalidades através das quais o processo é abordado, como outras as pessoas que influenciam nesse processo, os procedimentos utilizados para aprender e as finalidades conferidas à aprendizagem.

3.4.2.4 Escala de Avaliação do Senso de Autoeficácia

Elaborada por Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) para identificação da autopercepção da criança quanto ao seu desempenho acadêmico frente a atividades escolares específicas e sua capacidade de realização, esta escala é composta por 20 afirmativas, sendo 12 relacionadas à percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico e 8 relacionadas ao desempenho acadêmico tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares. Em ambos os conjuntos estão presentes afirmativas com significado positivo e negativo. A duração média da aplicação foi de 20 minutos.

3.4.2.5 Escala de Estratégias de Aprendizagem no Ensino Fundamental

Proposta por Boruchovitch *et al.* (2006c) para o mapeamento das estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula, em situações de estudo e para realização de tarefas escolares, essa escala é composta por 20 questões (em sua versão final) baseadas em situações concretas relativas ao uso de procedimentos pela criança para monitorar e regular suas condições de estudo e aprendizagem – 8 indicam estratégias afetivas que influenciam negativamente o comportamento orientado para aprendizagem; 6 correspondem ao uso de estratégias cognitivas e outras 6 ao uso de estratégias cognitivas. Assim, é possível identificar quais os tipos de estratégias de aprendizagem são mais utilizados ou ignorados.

Há três alternativas de respostas para cada item: “sempre”, “algumas vezes” e “nunca”, para as quais foram atribuídos respectivamente os escores 3 (três), 2 (dois) e 1 (um), com exceção das questões marcadas por asterisco cuja pontuação na hora da análise tem seu valor invertido. A duração média da aplicação foi de 20 minutos.

3.5 PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi iniciada após autorização do Comitê de Ética do PPGP/UFES e do contato com a diretoria da instituição escolar para verificar a disponibilidade para participação e realização do estudo. Neste contato, foi apresentado o projeto de trabalho, esclarecendo os objetivos da investigação pretendida, seu cronograma de execução e os aspectos éticos implicados na pesquisa. Somente depois da autorização por escrito (APÊNDICE A) foi iniciado o trabalho em campo.

Foi efetuado junto à coordenação pedagógica da escola, o levantamento dos alunos cujo perfil de rendimento acadêmico e trajetória de desenvolvimento escolar eram condizentes com o delineamento proposto para amostra nesse estudo.

A queixa de dificuldade de aprendizagem foi caracterizada e analisada através de avaliação clínica psicométrica como descrito anteriormente, em um encontro individual entre a pesquisadora e o aluno com queixa de dificuldade de aprendizagem, com duração média de 60 minutos, na própria escola, em horário e data previamente agendados com a instituição escolar e mediante consentimento informado assinado pelos pais (APÊNDICE B). As instruções para execução dos testes foram dadas cuidadosamente conforme indicadas nos respectivos manuais dos instrumentos utilizados.

Foram indicadas pelas coordenações pedagógicas das escolas para avaliação clínica psicométrica da queixa de dificuldade de aprendizagem um total de 56 crianças. Destas apenas 49 participaram efetivamente nesta primeira etapa da pesquisa em função da recusa dos pais e/ou da própria criança em participar da pesquisa, sendo selecionadas 12 crianças cujas queixas de dificuldades de aprendizagem se justificaram.

Após a seleção da amostra, iniciou-se a coleta de dados propriamente dita que consistiu em dois encontros com cada participante da pesquisa, com duração média de 40 minutos cada, na própria escola, em horários e datas previamente agendados com a instituição escolar.

No primeiro encontro, o atendimento foi gravado em áudio digital e, durante a aplicação da entrevista, a pesquisadora realizou anotações das observações do comportamento da criança para complementar o registro das sessões. Estes dados foram transcritos.

No segundo encontro, as instruções para execução das escalas foram apresentadas cuidadosamente à criança, assim como os itens avaliados nos protocolos, e a própria pesquisadora registrou as respostas dadas. Este procedimento foi assim demarcado para que se pudesse esclarecer qualquer dúvida apresentada pela criança na compreensão da tarefa, bem como para elucidar qualquer dúvida gerada pela resposta dada pela criança.

3.6 PROCESSAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

3.6.1 Seleção da amostra

Para a seleção da amostra, a análise quantitativa seguiu os referenciais propostos nos respectivos manuais e a avaliação qualitativa seguiu critérios indicativos delimitados na literatura pesquisada.

No *Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven*, a avaliação foi feita colocando-se a chave de correção sobre a folha de respostas e atribuindo-se valor 01(um) para cada resposta certa. A pontuação total, correspondente ao número de acertos, foi convertida em percentil através de tabela adequada ao tipo de escola na qual a criança estuda e à sua idade cronológica (Tabela XXVI – Normas do CPM para escolas particulares, página 134 do manual). Após a identificação do percentil, fez-se a interpretação do nível de inteligência da criança de acordo com a seguinte classificação:

QUADRO 2

Classificação dos escores obtidos no Teste Matrizes Progressivas de Raven – Escala especial

| Grau | Interpretação | Faixa de percentil para o grupo de idade |
|------------|--|--|
| I | <i>“intelectualmente superior”</i> | 95 ou superior |
| | <i>“definitivamente acima da média na capacidade</i> | |
| II | <i>intelectual”</i> | 75 – 94 |
| | II+ | 90 – 94 |
| | <i>“intelectualmente médio”</i> | 26 – 74 |
| III | III+ | 50 – 74 |
| | III- | 26 – 49 |
| | <i>“definitivamente acima da média na capacidade</i> | |
| IV | <i>intelectual”</i> | 6 – 25 |
| | IV- | 6 – 10 |
| V | <i>“intelectualmente deficiente”</i> | 5 ou inferior |

Fonte: Manual Matrizes Progressivas de Raven: escala especial, 1999, p. 131.

Para obtenção de dados qualitativos sobre o estilo cognitivo da criança, procedeu-se a análise:

- a) do tipo de problema e da natureza das escolhas erradas, consultando-se as tabelas I a IV nas páginas 52 a 53 e 55 do manual;
- b) da frequência com que aquela resposta é escolhida erroneamente, consultando-se as páginas 114 a 119 do manual;
- c) do tipo de raciocínio esperado para resolução do problema a partir da idade da criança, consultando-se as páginas 73 a 76 do manual;
- d) do potencial para aprender a partir da experiência, observando-se a distribuição quantitativa e qualitativa dos erros ao longo das séries, pois a sequência em que os problemas são apresentados desenvolve gradualmente um campo apropriado de pensamento, fornecendo um programa de treinamento no método de trabalho.

No *Teste do Desempenho Escolar*, a avaliação foi realizada verificando-se as respostas e atribuindo-se valor 01 (um) para cada resposta correta em cada subteste. A pontuação total, correspondente à soma do número de acertos em cada subteste, e a pontuação parcial em cada subteste foram comparadas aos dados normativos relativos à idade cronológica (Tabela 08 – Previsão do escore bruto a partir da idade, página 26 do manual) e à série escolar cursada pela

criança (Tabelas 01 a 07 – Classificação a partir dos escores brutos, páginas 23 a 25) e classificadas como desempenho: superior, médio ou inferior.

Para obtenção de dados qualitativos sobre o desempenho demonstrado pela criança em cada um dos subtestes, procedeu-se a observação e análise de alguns indicativos de DA propostos por Dockrell e McShane (2000); García Sánchez (2004) e García (1998):

- a) *Escrita*: escrita em espelho; intercâmbio de letras/silabas; substituição, omissão ou adição de letras/sílabas; soletração oral; o traçado apresenta má qualidade (hastes das letras deformadas, os anéis “empelotados”, letras retocadas, irregulares em suas dimensões e atrofiadas);
- b) *Aritmética*: falha nos procedimentos necessários para realização da operação aritmética (“transporte” e/ou “empréstimo”, colocação ou alinhamento incorretos) e no reconhecimento de sinais matemáticos (somar ao invés de subtrair e vice-versa, somar ao invés de multiplicar e vice-versa) ; uso de apoio concreto (contar com os dedos), baixa precisão e velocidade de execução do cálculo; fraca representação de frequência numérica; dificuldade na assimilação do conceito de zero;
- c) *Leitura*: presença marcante de soletração oral, aliteração (dificuldade para ler palavras com sons consonantes), uso de apoio concreto (marcar/acompanhar as linhas com os dedos), baixa velocidade de leitura (inferior a 50/60 palavras por minuto), dificuldade na correspondência letra-som e na leitura de palavras pouco conhecidas.

3.6.2 Pesquisa

Na *Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem*, a análise qualitativa percorreu as categorias propostas pelo Roteiro de Observação Clínica Comportamental.

Na *Entrevista semi-estrurada sobre o fenômeno “aprender”*, a análise qualitativa acompanhou os referenciais da fenomenologia-semiótica propostos por Gomes (1998, 1997), Lanigan (1997), Souza e Gomes (2003), realizando-se em três fases: descrição, redução e interpretação fenomenológica. A primeira implica a transcrição das respostas dadas pelo participante da pesquisa e sua codificação em unidades de sentido. A segunda compreende a redefinição da compreensão do pesquisador através da retomada da literatura de referência e

seu contraste com as unidades de sentido codificadas, organizando agrupamentos temáticos segundo a apreensão pelo pesquisador das relações existentes entre os dados descritos e a literatura de referência. E a terceira fase corresponde à elaboração de sínteses descritivas de cada entrevista e a reflexão sobre a estrutura do fenômeno estudado.

Na *Escala de Avaliação do Senso de Autoeficácia*, a avaliação quantitativa decorreu da pontuação das respostas em 0 (zero) ou 01(um), de acordo com a alternativa escolhida pela criança que dispõe de duas alternativas de resposta “SIM” ou “NÃO”. Para as respostas favoráveis a um senso de autoeficácia positivo foi atribuído valor 01 (um), que pode corresponder a um “SIM” ou “NÃO”, dependendo do item em questão.

No conjunto de 20 itens, nas dez alternativas positivas (01, 03, 05, 07, 09, 11, 13, 15, 17, 20), a resposta “SIM” é pontuada com valor 01 (um) e nas dez afirmativas negativas (02, 04, 06, 08, 10, 12, 14, 16, 18, 19), a resposta “NÃO” é pontuada com valor 01 (um). A somatória dos pontos obtidos no protocolo corresponde ao escore total, tendo-se por esse critério que quanto maior a pontuação, mais alto é o senso de autoeficácia da criança.

Para obtenção de dados qualitativos sobre as crenças de autoeficácia demonstradas pela criança, procedeu-se a observação e análise de alguns indicativos propostos por Bandura *et al.* (2008):

- a) *Experiência de domínio* - interpretação dos resultados dos próprios comportamentos que determinam suas crenças sobre suas capacidades de participar e/ou realizar atividades propostas/desejadas. Questões 01, 02, 03, 05, 07, 09, 12, 14, 16, 18, 19 e 20;
- b) *Experiência vicária* – interpretação dos resultados dos próprios comportamentos baseados na observação do comportamento executivo de outras pessoas consideradas modelos (possuidoras de qualidades e habilidades às quais aspira). Questões 08, 10, 11 e 13;
- c) *Persuasão social* – envolve a exposição ao julgamento que outras pessoas fazem sobre seu comportamento ou sobre suas capacidades (encorajamento / avaliações negativas e frustrantes). Questões 04, 06, 15 e 17.

Na *Escala de Estratégias de Aprendizagem no Ensino Fundamental*, a análise quantitativa perpassou a somatória dos pontos obtidos no conjunto de 20 itens correspondente ao escore

total, tendo-se por esse critério que quanto maior a pontuação nos seguintes conjuntos de questões 05, 07, 08, 10, 13 e 19 (estratégias cognitivas) e 02, 04, 11, 14, 16 e 17 (estratégias metacognitivas), mais freqüente é o uso de estratégias de aprendizagem pela criança.

Para a análise qualitativa sobre o uso de estratégias de aprendizagem, executou-se a observação da frequência de uso de determinados procedimentos em situação de estudo e de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2006c; POZO, 2001, 1998b):

- a) *Estratégias de aprendizagem metacognitivas* – assinalam os procedimentos utilizados para planejar, monitorar e regular o próprio pensamento que representam a percepção das dificuldades para aprender. Itens 02, 04, 11, 14, 16 e 17.
- b) *Estratégias de aprendizagem cognitivas* – apontam os pensamentos e comportamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente, correspondem a procedimentos de ensaio, elaboração e organização da informação que coadunam com a organização do ambiente e dos métodos de estudo. Itens 05, 07, 08, 10, 13 e 19.
- c) *Ausência do uso de estratégias de aprendizagem* – apresentam estratégias afetivas relacionadas com a falta de motivação para aprender que influenciam negativamente o comportamento orientado para aprendizagem. Itens 01, 03, 06, 09, 12, 15, 18 e 20.

3.7 ASPECTOS ÉTICOS (RISCOS E BENEFÍCIOS)

Foram observados os princípios e procedimentos éticos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS, Res. 196/1996; Res. 212/1999) e as orientações éticas para psicólogos envolvidos em pesquisa com seres humanos e as normas procedimentais de avaliação psicológica definidas pela Associação Americana de Psicologia (APA, 2002) e Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2000).

Foi informado à instituição escolar (APÊNDICE A) e aos pais (APÊNDICE B) como obter informações caso houvesse necessidade de esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa e/ou sobre suas conclusões. Aos segundos também foram comunicados todos os procedimentos que seriam realizados ao longo da execução da pesquisa e o tipo de assistência

profissional necessária caso fosse identificado algum risco ao bem-estar psicológico de seu filho ou qualquer possibilidade de comprometimento de seu desenvolvimento escolar.

4 RESULTADOS

4.1 O COMPORTAMENTO ORIENTADO PARA APRENDIZAGEM

Os dados obtidos através da Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem associada ao Roteiro de Observação Clínica Comportamental permitiram uma descrição da problemática da aprendizagem com foco nos fatores cognitivos e afetivos relacionados aos possíveis bloqueios emergentes na relação das crianças com a aprendizagem, mais especificamente, com o seu processo de construção do conhecimento (APÊNDICE D).

Descrição fenomenológica

O comportamento orientado para a aprendizagem das crianças é descrito, a seguir, em uma estrutura que abrange dois grandes temas: a) a produtividade diante de uma situação de aprendizagem e b) o automonitoramento das ações e da afetividade diante de uma situação de aprendizagem

Produtividade diante de uma situação de aprendizagem

Em relação à produtividade foram exploradas principalmente quatro modalidades de atividade: modelagem, desenho livre, montagem com blocos de madeira e pintura. O número de unidades produzidas por cada criança foi variável e a qualidade dessa produção, mediana.

Com relação aos fatores que influenciam especificamente a qualidade da produção, observou-se que as crianças entrevistadas geralmente necessitaram de intervenções que facilitassem a iniciativa de participação ou de sugestões para a transição de uma atividade devidamente demonstrada para uma nova atividade. De modo geral, as crianças preferiram utilizar recursos que remetem a situações de aprendizagem escolar na pré-escola (“*Nossa não mexo com massinha desde o jardim!*” (P0102); “*Gosto muito de colorir, mas não fazemos mais isso na escola*” (P0548); “*Mexo com essas coisas apenas em casa de vez em quando, na escola não*”).

há tempo para essas coisas, mesmo na aula de artes a gente tem de fazer o que o professor quer e não o temos vontade como aqui...” (P0110); “*Eu tinha brinquedos como esses quando era criança e gostava muito, hoje não brinco mais com isso [referindo-se aos blocos de montar de madeira]*” (P0110)).

Quanto à temática, os conteúdos sugerem essencialmente atividades de lazer ou simples representação de paisagens ou objetos. As crianças não associaram sua produção com algo que aprenderam na escola, mas que aprenderam sozinhas, observando alguém (programas de televisão) ou por tentativa e erro de acordo com sua curiosidade.

Automonitoramento das ações e da afetividade diante de uma situação de aprendizagem

Em relação à comunicação, notou-se a tendência das crianças em distanciar-se da atividade que executam, priorizando a situação de conversação – nestes casos os comentários versam sobre sua primeira infância, suas relações familiares e sua interação com os colegas na escola. Pode-se dizer que as interações aconteceram com certa espontaneidade, tendo a criança iniciativa para realizar trocas e conversar. Mesmo nos casos em que a criança apresentava-se em silêncio durante a execução da atividade ou não buscava interagir espontaneamente, respondia adequadamente às intervenções da pesquisadora.

Quanto ao desempenho geral, com relação à utilização dos recursos disponíveis, as crianças demonstraram organização e cuidado com os materiais utilizados, planejamento ocasional das atividades que realizaram e atenção voltada para realização da tarefa. Mesmo nos casos em que a criança priorizou a comunicação e a interação ao invés da atividade em si, mostrou-se atenta ao que realizava, corrigindo seus “erros” ou demonstrando preocupação com o restante do tempo disponível para realização da atividade.

No que diz respeito às manifestações afetivas, as crianças mostraram auto-julgamento negativo (às vezes comparando-se com outros colegas que também participaram da pesquisa, às vezes dizendo que sua produção não estava boa o bastante); indecisão quanto ao que gostariam de realizar ou por que tipo de atividade deveriam começar contando o tempo que tinham disponível para realizá-las; e dificuldade de escolha diante das opções de tarefas. Notou-se que as crianças mostraram pouca iniciativa, sendo necessárias intervenções auxiliares da pesquisadora para que escolhessem como realizariam a tarefa. Dificuldades para lidar com sua ansiedade (demonstrada pela preocupação com o tempo disponível para realizar

a atividade ou se teriam outra oportunidade de trabalhar com aqueles materiais novamente) também foram observadas, embora as crianças completassem as atividades iniciadas e interagissem de forma adequada com a pesquisadora.

Redução fenomenológica

A produtividade diante de uma situação de aprendizagem mostrada pelas crianças observadas parece derivar de buscas aleatórias e ações exploratórias, incentivadas muito mais pela curiosidade, pela oportunidade de utilizar materiais lúdicos (envolvimento baseado na sensação de satisfação) e pela familiaridade com os procedimentos (preferência por um trabalho fácil, que não exige esforço cognitivo) do que com o que é proposto na atividade (em termos de mostrar o que aprendeu, o que lhe ensinaram e o que já sabe fazer), sendo notória a ausência de temáticas relacionadas com a aprendizagem na produção dessas crianças. Isto indica um envolvimento regular com a tarefa de aprender que pode ser observado ainda na qualidade mediana dessa produção e na atenção mais direcionada para si do que para tarefa.

Embora as crianças tendessem a interagir adequadamente, conversando ou respondendo as questões colocadas pela pesquisadora de forma espontânea, por vezes distanciavam-se da tarefa para conversar e contar suas experiências de vida, o que pode estar relacionado com uma necessidade de estabelecer vínculos a fim de minimizar a ansiedade diante da avaliação de sua competência e de seu desempenho, ou ainda como uma forma de prover ajuda, mantendo um comportamento dependente. Isto também reitera o autojulgamento empobrecido, demonstrado pela pouca confiança em sua capacidade de realizar a tarefa de modo independente e pela baixa capacidade de lidar adequadamente com sua ansiedade.

Notou-se que o controle sobre a produtividade também é regular, ainda que tenha sido possível verificar a iniciativa da criança em corrigir seus “erros”, sua organização e cuidado no uso dos materiais disponibilizados e empenho em terminar tudo o que iniciou. Pois, o planejamento da atividade se estabelece à medida que a criança a realiza e não antecipadamente, há necessidade de estimulação por parte da pesquisadora para realização da tarefa, a qualidade da produção é predominantemente mediana, e a atenção é mais voltada para si do que para a realização da atividade.

Interpretação fenomenológica

Percebeu-se que um padrão de comportamento mais ativo e com iniciativa, a disponibilidade para interação e comunicação, e dificuldades no automonitoramento das ações e da afetividade caracterizam a maneira como essas crianças enfrentam as situações de aprendizagem.

O padrão de comportamento ativo e com iniciativa remete à motivação para aprendizagem conforme nos aponta Martinelli e Bartholomeu (2007), Siqueira e Wechsler (2006), Boruchovitch (2004) ao enumerar componentes que se interrelacionam na determinação deste constructo. De acordo com esses autores, fatores como a qualidade do envolvimento e da persistência com as atividades propostas, o sentido de competência, a realização e valorização das atividades escolares, a independência e a preocupação com o reconhecimento operam na especificação do nível de motivação para aprendizagem escolar. Considerando que as crianças observadas denotam preferência por ações exploratórias e por desenvolver atividades prazerosas, pouco desafiadoras e não relacionadas com a aprendizagem escolar, autojulgamento empobrecido, preocupação com a produção uns dos outros (competitividade e reconhecimento) e dependência de estimulação pela pesquisadora, pode-se dizer que a motivação para aprendizagem escolar nessas crianças parece depauperar.

As dificuldades no automonitoramento das ações demonstradas com relação à escolha, decisão e planejamento das atividades desenvolvidas de forma independente e no controle da atenção e da ansiedade atentam para dificuldades na capacidade de autoregulação consciente e voluntária da aprendizagem, conforme nos mostra Boruchovitch (2007, 2004), Costa e Boruchovitch (2004). Outro fator que corrobora essa perspectiva é o autojulgamento empobrecido denotado por essas crianças, pois essa autoconsciência (autoconceito) também é um fator preponderante na determinação da capacidade de autoregulação da aprendizagem como indicado por Sousa (2006) e do senso de autoeficácia conforme Bandura *et al* (2008), Loureiro e Medeiros (2004), Bzuneck (2001a/b/c).

4.2 AS CRENÇAS SOBRE O APRENDER

Os dados obtidos através da Entrevista Semi-estruturada sobre as Dimensões do Fenômeno “Aprender” (APÊNDICE E) permitiram a caracterização e compreensão dos significados pessoais do “aprender” para as crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem.

Descrição fenomenológica

O fenômeno “aprender” na perspectiva das crianças revelou uma estrutura organizada em cinco grandes temas: a) aprender é “*saber das coisas*” que abrange aos conceitos atribuídos pelas crianças ao ato de aprender; b) é “*estudando*” que se aprende que abrange ações empregadas pela criança para aprender; c) “*aprendo com meu pai, minha mãe e os professores*” que se refere à busca de apoio pela criança em seu processo de aprendizagem; d) para aprender é preciso “*prestar atenção às aulas*” que diz sobre os recursos que a criança julga necessários à aprendizagem; e) aprender serve para “*saber das coisas e ter um bom emprego no futuro*” que afirma as finalidades do aprender consideradas pela criança.

Aprender é “saber das coisas”

Quanto à definição do ato de aprender, as crianças afirmaram não saber o que é aprender, contudo após alguma manobra de estimulação da pesquisadora, revelaram uma percepção do aprender relacionada ao desenvolvimento das atividades escolares – “*Aprender a divisão de quarenta, divisão de cinco números, eu tinha de aprender pra ir pra 3ª série*” (P0216), “*(...) saber alguma coisa... é... para fazer prova*” (P0539); com a ampliação do conhecimento sobre as coisas – “*(...) saber o que tá passando no mundo... ter mais informação*” (P0431), “*ter oportunidade de saber mais*” (P0548); com a continuidade dos estudos – “*(...) estudar e nunca desistir da escola nunca*” (P0541) e com a assimilação de regras de comportamento e convivência – “*Pra ter educação, respeitá (...)*” (P0541).

É “estudando” que se aprende

Quanto ao ato de aprender, focalizam essencialmente os procedimentos escolares ou as ações socialmente aprendidas como características de um estudante (memorizar, questionar, prestar atenção, etc.) – “*Prestando atenção na aula*” (P0430); “*É... ler livro... é copiar... fazer conta... e... fazer dever*” (P0534); “*Através de livros, de fazer perguntas (...)*” (P0548). Mas também, revelam a importância da criatividade, “*é usando a imaginação, as lembranças que a gente fez do passado prá hoje*” (P0216), e da interação com o outro nesse processo de aprendizagem: “*(...) pedindo ajuda (...)*” (P0541).

Eu aprendo “Com minha família, com meus pensamentos e com minha escola”

Quanto à necessidade de auxílio, monitoramento e supervisão, declararam buscar ajuda de seus pais e familiares – “*Com meu pai, minha mãe, com os professores. (Mais alguém?) com meus familiares (...)*” (P0431); dos professores – “*Com a professora e com minha tia na minha casa, ela é professora também*” (P0545); de profissionais especializados – “*nas aulas de reforço*” (P0102); dos pares – “*(...) meus colegas*” (P0541) ou consigo mesmo – “*(...) meus pensamentos e com minha escola, é da escola que eu tiro as minhas lembranças*” (P0216).

Para aprender é preciso “prestar atenção nas aulas”

Em relação aos recursos necessários ao ato de aprender, revelaram ser importante realizar as atividades escolares – “*eu faço várias atividades*” (P0102); “*É... escrevendo mais... é... lendo mais livros...*” (P0534); comportar-se adequadamente na sala de aula – “*Prestar atenção nas aulas, não conversar nas aulas...*” (P0430); cuidar de si mesmo e da escola – “*Ajudar meu corpo pra ficar melhor pra estudar, ser inteligente, é... ajudar na escola a ter coisas boas, é... ajudar as nossas lembranças pra trazer o passado até hoje*” (P0216) e buscar ajuda dos professores quando necessário – “*Minha professora. (Mais alguma coisa?) Me dando opinião, respondendo minha pergunta, me ajudando quando não sei...*” (P0548).

Aprender serve para “saber das coisas e ter um emprego bom no futuro”.

O aprender está relacionado essencialmente à concretização de objetivos profissionais – “*Ter condições melhores de trabalho no futuro*” (P0110); “*Pra chegar um dia e a gente trabalhar num trabalho bom, uê*” (P0545); a melhoria do comportamento – “*aquilo serve pra mim não mexer com coisas ruins, aquilo serve pra não mexer nas coisas particulares, e as coisas que as pessoas fazem e que a gente não pode copiar*” (P0216), “*Pra gente saber... é...se isso é*

certo ou errado, se pode fazer isso ou aquilo... se pode brigar, xingar” (P0539); a resolução de problemas cotidianos – *“Pra usar no dia-a-dia. Eu saio e vou lá no posto, quando meu pai ta precisando de alguma coisa e eu sei, eu ajudo*” (P0431) e o acúmulo de conhecimento – *“Saber das coisas”* (P0548), *“Ter conhecimento...”* (P0427).

Redução fenomenológica

Para as crianças, o aprender está relacionado com a ampliação do seu conhecimento sobre o mundo e sobre as coisas. Geralmente este aprender se dá na escola através das atividades desenvolvidas. É interessante observar que alguns daqueles que não conseguiram significar o aprender parecem relacioná-lo com suas dificuldades para realizar as tarefas escolares ou com o fato de não gostarem de estudar – *“não gosto de estudar, acho que algumas matérias são boas, outras não”* (P110 sobre o que é aprender); *“Não sei, não... eu sou ruim mesmo, não sei nada... eu sou ruim de matemática... eu fico estudando tabuada e não sei nada”* (P0545 sobre como se pode aprender); *“Ih! Isso é difícil! Ler mais. Eu não leio muito, eu leio muito devagar... e também não vi livros muito interessantes”* (P0431 sobre o que poderia ajudá-lo a aprender mais). Assim pode-se dizer que o aprender está intrinsecamente associado à aprendizagem escolar, com poucas referências às vivências ou ao lúdico.

O processo do aprender está relacionado principalmente com exigências escolares como estudar, ler, fazer contas e deveres, ou com o treinamento de processos psicológicos básicos como atenção e memorização. Ele deve-se quase que exclusivamente ao esforço e ao comprometimento do aluno com o aprender. Desse modo a aprendizagem aparece como um ato de reprodução, com atividades mecanizadas, automatizadas, desconsiderando o caráter de descoberta ou criatividade que são essenciais ao processo de aprendizagem.

As situações de interação com pares são consideradas como fatores de risco para a aprendizagem, uma vez que comprometem os níveis de atenção à tarefa e/ou à sua memorização, a não ser a interação com adultos competentes que possam auxiliar na solução de alguma dificuldade, geralmente os professores, os pais e familiares. Então o aprender aparece aliado à necessidade de atender as expectativas de sucesso valorizadas pelos adultos,

especialmente os pais, e a dependência da ajuda externa de um adulto competente aparece relacionada à falta de confiança da criança em seus próprios recursos para aprender.

As expectativas pessoais quanto à necessidade de aprender ou de buscar ajudar quando há dificuldades estão relacionadas com a obtenção de um bom rendimento escolar. E as expectativas de ajuda para melhor aprendizagem sugerem atos reprodutivos dos conteúdos escolares e estão associadas com as capacidades individuais de inteligência. Pode-se observar também a utilização de poucos recursos ou procedimentos de aprendizagem além daqueles mecanizados pela rotina escolar e falta conhecimento sobre estratégias de aprendizagem eficazes. Há certa a noção sobre a necessidade de envolvimento e comprometimento com o ato de aprender, mas ainda vinculada a mera reprodução de condutas escolares e não com a busca ativa de novos recursos ou procedimentos.

Aprender serve à concretização de objetivos futuros socialmente aceitáveis como ter um bom emprego e como forma de desenvolver-se como pessoa, estando esta noção estritamente relacionada com a assimilação de condutas de convivência social. De modo geral, sabe-se que o aprender é bom para o futuro, mas não se sabe identificar para o quê necessariamente - há necessidade de saber, porque o saber é valorizado socialmente, isto é, o aprender está associado com demandas sociais que valorizam a obtenção de conhecimento como forma de obter sucesso na vida. A finalidade e o conceito de aprender confundem-se indicando que para essas crianças o saber tem um caráter funcional e procedimental ao invés de uma noção mais estrutural e intrínseca, ou seja, mais ligada ao próprio desenvolvimento pessoal.

Interpretação fenomenológica

Quanto à conceituação do aprender, verifica-se que este mostra uma função instrumental, aparecendo como um meio de atingir objetivos concretos valorizados socialmente. A ação de aprender implica a assimilação de algo que é exterior ao aprendente de forma mecanizada e automatizada pelas rotinas escolares e que não exigem do aprendente mais do que prestar atenção, memorizar e estudar. Observa-se, dessa forma, que a concepção quantitativa sobre o aprender é predominante, tendo como características principais as noções de aprender como aquisição de informação, memorização e reprodução, e aplicação, ou seja, é marcada por

“uma atividade estereotipada, pela aquisição (recolha e acumulação) mecânica de conhecimentos” (FREIRE, 2009; GOMES, 2005).

Quanto à abordagem à aprendizagem nota-se a prevalência de uma função social do aprender que aparece como uma alternativa para inserção e valorização pessoal do aprendente, isto é, a partir do que aprendeu, apresentará comportamentos compatíveis com as regras de conduta e convivência estabelecidas socialmente. Os recursos para aprendizagem aparecem como atributos cognitivos pessoais, ou seja, o que é necessário para aprender está no próprio indivíduo e na maneira como este aborda as tarefas e, quando surgem dificuldades para aprender, espera-se obter ajuda externa competente, uma vez que seus próprios recursos são insuficientes. O aprender tem, então, um caráter procedimental, uma vez que para aprender são necessários comportamentos socialmente adequados à cena escola como manter-se em silêncio, prestar atenção, buscar ajuda e ter educação.

Segundo Freire (2009), esta é uma abordagem superficial à aprendizagem cujo principal atributo é “uma motivação extrínseca, ou seja, favorecida pelo meio e [que usa] estratégias pouco elaboradas para os estudos”. Neste tipo de abordagem, o desempenho do aluno serve apenas à esquivar do insucesso, há um investimento mínimo do aluno para desenvolver suas atividades escolares e seu interesse parece mais voltado para o resultado final do que propriamente ao prazer de aprender, conhecer ou descobrir possibilidades (ROSÁRIO, MENDES e GRÁCIO, 2006; GOMES, 2005).

Esses dados coadunam os resultados de outros estudos portugueses sobre as concepções do aprender elaborados com crianças em fase pré-escolar (FIGUEIREDO, ARROZ e SOUZA, 2009), com adolescentes no ensino fundamental (ROSÁRIO, MENDES e GRÁCIO, 2006) e com estudantes universitários (GRÁCIO, CHALETA e ROSÁRIO, 2007). Nestes estudos foi percebido, guardadas as devidas considerações em relação às características de suas amostras em termos de faixa etária e nível de escolaridade, que o aprender tem um caráter instrumental, procedimental e processual mais associado a uma motivação extrínseca.

Assim, percebe-se a existência de uma conjugação entre o tipo de aprendizagem e o tipo de motivação apresentado pelas crianças – a estratégia superficial aparece associada a uma motivação extrínseca (valorização e reconhecimento social) e instrumental (esforço mínimo para evitar o insucesso).

4.3 O SENSO DE AUTOEFICÁCIA

Os dados fornecidos pela Escala de Avaliação do Senso de Autoeficácia (APÊNDICE F) permitiram a caracterização das crenças da criança sobre seu potencial de aprendizagem como um determinante crítico da forma como ela regula seu pensamento e seu comportamento orientado para a aprendizagem (antecipação, seleção e preparação para ação assertiva).

Descrição fenomenológica

O senso de autoeficácia nas crianças é descrito a partir de fatores intra e interpessoais norteadores e caracterizado em quatro dimensões: a) experiência de domínio (interpretação dos resultados dos próprios comportamentos que determinam as crenças sobre as capacidades de participar e/ou realizar atividades propostas em sala de aula); b) experiência vicária (interpretação dos resultados dos próprios comportamentos baseados na observação do comportamento executivo de outras pessoas consideradas modelos, isto é, possuidoras de qualidades e habilidades às quais aspira); c) autopercepção (relacionada ao grau de confiança demonstrado pela criança enquanto ela pensa em uma determinada ação, isto é, a ansiedade, o estresse, a excitação e os estados de humor que fornecem pistas sobre as expectativas de sucesso ou fracasso); d) persuasão social (exposição ao julgamento que outras pessoas fazem sobre seu comportamento ou sobre suas capacidades, isto é, encorajamento ou avaliações negativas e frustrantes).

Experiência de domínio

As crianças não conseguiram precisar as experiências mais significativas em termos de desempenho: acreditam ser capazes de realizar as propostas relacionadas com tarefas escolares reprodutivas como copiar e escrever palavras; porém, reconhecem dificuldades para ler e memorizar palavras.

Experiência vicária

Quando comparados aos pares, essas crianças não pareceram perceber com clareza se conseguiriam ou não ter o mesmo desempenho que os colegas, embora admitam demorar mais tempo que os mesmos para desenvolver as atividades propostas em sala de aula.

Autopercepção

Os sentimentos demonstrados pelas crianças revelaram ambivalência entre o desejo de continuar ou não seus estudos, bem como no que diz respeito ao seu rendimento escolar, pois não sabem mostrar perceber precisamente se tem ou não se saído bem na escola.

Persuasão social

Percepções contraditórias foram observadas no que diz respeito às avaliações feitas pela família e pelos professores em relação a serem bons ou maus alunos.

Redução fenomenológica

De modo geral, os resultados indicaram um esforço das crianças para manterem-se motivadas diante das situações de aprendizagem ou, pelo menos, para caminharem na direção das expectativas sociais. É importante sublinhar que essas crianças associaram seu rendimento escolar ao cumprimento de expectativas parentais e sociais, sinalizando uma capacidade empobrecida de autoregular sua própria aprendizagem.

As experiências mais significativas quanto ao desempenho acadêmico relacionaram-se à habilidade de fazer cópia ou reproduzir conhecimentos já aprendidos, entretanto sinalizaram dificuldades para executar tal procedimento, uma vez que os resultados também indicaram dificuldades de reter/memorizar o que aprenderam e para ler.

O monitoramento das tarefas pareceu centrado nas expectativas de *feedback* externo, principalmente o que advém do casal parental e/ou da família, também se observou a necessidade de monitoramento das atividades alheias a fim de comparar seus resultados com os dos demais colegas, corroborando referenciais de desempenho externos e dirigidos ao atendimento às normas e padrões escolares e à comparação social.

A autoavaliação do desempenho denotou-se comprometida, reforçando as crença sobre a incapacidade para aprender, uma vez que os recursos reparadores pareceram exauridos seja internamente seja externamente (pois os dados são ambivalentes no diz respeito a se perceberem ou não capazes de obter aprovação e valorização social pelo que fazem).

Quanto à percepção de sua capacidade para aprender as crianças indicaram um autojulgamento negativo, demonstraram perceber que não tem se saído bem na escola e expressaram desejo de parar de estudar logo, o que sinalizou uma baixa capacidade de lidar com a ansiedade quando esta advém de frustrações.

Interpretação fenomenológica

As crianças demonstraram possuir um senso de autoeficácia empobrecido uma vez que utilizam suas expectativas de resultado como determinantes de seus autojulgamentos e de suas ações, geralmente associadas às expectativas familiares e sociais. Ou seja, é o rendimento escolar nas atividades propostas o principal norteador de suas ações no ambiente escolar, e não o desenvolvimento de suas habilidades ou a crença em sua capacidade de realizar com sucesso as tarefas escolares, assim como a ideia de que seus resultados deveriam atender às demandas de seus pais e professores e não às suas próprias.

Considerando que essas crianças apontaram o rendimento como seu principal objetivo em relação à aprendizagem, observou-se a ambivalência na percepção das experiências significativas, na experiência vicária, na autopercepção e na persuasão social – fontes influentes no desenvolvimento do senso de autoeficácia (BANDURA *et al.*, 2008). Isto apontou que as fontes de informação para a autoeficácia não se traduziram em referenciais adequados para avaliações positivas de competência, reduzindo a confiança, o ânimo, o esforço, a persistência e a capacidade de autoregulação da aprendizagem nessas crianças (RODRIGUES e BARREIRA, 2007; MEDEIROS *et al.*, 2000; BUZNECK, 2001a/b/c).

4.4 O USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Os dados fornecidos pela Escala de Estratégias de Aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental (APÊNDICE G) permitiram a avaliação do uso de estratégias de aprendizagem (conjunto de procedimentos que objetivam facilitar a aprendizagem).

Descrição fenomenológica

As estratégias de aprendizagem foram caracterizadas a partir das três grandes categorias que estruturam a EEA: a) *cognitivas* (ações dirigidas à organização do ambiente de estudo e ao uso de métodos de estudo que tornem a aprendizagem mais efetiva); b) *metacognitivas* (procedimentos orientados para o planejamento, controle, monitoramento e regulação das atividades cognitivas, possibilitando a avaliação das oportunidades de sucesso e a modificação das estratégias sempre que necessário); e afetivas (ações que visam minimizar os sentimentos desagradáveis que interferem negativamente sobre as condições de aprendizagem da criança).

Estratégias cognitivas

Dentre as ações cognitivas implantadas pelas crianças destacaram-se as relacionadas ao sublinhar partes importantes dos textos estudados, a reescrever os textos com suas próprias palavras, a resumir ou fazer esquemas do texto estudado, a criar e a responder perguntas sobre o texto (geralmente sob a tutela dos pais). Notou-se ainda o predomínio de ações que não beneficiam a aprendizagem como escutar música, ver televisão ou comer enquanto fazem os deveres de casa ou estudam.

Estratégias metacognitivas

Sobressaíram as ações que envolviam pedir auxílio quando percebiam que não estavam entendendo a matéria estudada ou retomar a leitura de trechos não entendidos do texto estudado. Apontaram dificuldades para executar tarefas de leitura e entendimento do que estava sendo estudado, mas indicaram não saber se estão ou não conseguindo aprender.

Estratégias afetivas

As crianças disseram que costumam desistir de uma tarefa quando esta é difícil ou chata; esquecer ou deixar para estudar e fazer as tarefas escolares “na última hora”; distrair-se facilmente quando o professor dá explicações em sala de aula, estão estudando, lendo ou fazendo os deveres de casa. Afirmaram também sentirem-se cansados quando envolvidos em tarefas escolares.

Redução fenomenológica

Quanto à organização do ambiente de estudo, notou-se a falta de planejamento ou preparo do ambiente de estudo para a realização das atividades escolares. Os ambientes não se destinam especificamente ao estudo e possuem uma variedade significativa de estímulos que competem pela atenção da criança enquanto ela estuda ou faz seus deveres de casa. Este aspecto também é indicativo de falha na supervisão parental em relação às rotinas de estudo e realização de deveres de casa pela criança – expectativa social em relação à participação dos pais na trajetória escolares de crianças nesta fase de escolarização.

Os métodos de estudo empregados pelas crianças sugerem o uso de técnicas de estudo exigidas pelos professores e pelos pais à criança e que se dirigem especificamente à memorização, seleção e interpretação da informação recebida no ambiente escolar. Estas técnicas parecem ser utilizadas de forma mecanizada ou automatizadas, objetivando principalmente o cumprimento dos deveres escolares, sem provocar na criança nenhum tipo de análise dessa informação que deve ser assimilada.

Em relação à autopercepção das dificuldades para aprender, as crianças denotaram perceber quando não conseguem executar tarefas consideradas importantes na aprendizagem de um determinado conteúdo, mas não correlacionaram isso com o ato de aprender necessariamente. Ou seja, as crianças pareceram não estabelecer nenhum tipo de meta para a aprendizagem ou planificar ações no sentido de aprender, o monitoramento implantado por elas pareceu baseado essencialmente na busca de apoio externo, geralmente, de um adulto visto como competente, e na repetição de ações suficientes à assimilação da informação.

As estratégias afetivas reportaram a ações ineficazes no melhoramento das condições de aprendizagem, pois os resultados indicaram pouco envolvimento com a aprendizagem, falha no esforço e na persistência diante de adversidades, falha no manejo da atenção em situações de estudo ou aprendizagem e no gerenciamento do tempo necessário à execução de suas tarefas escolares.

Interpretação fenomenológica

O uso de estratégias de aprendizagem se mostrou ineficaz, pois as crianças não indicaram qualquer tipo de uso voluntário, controlado e intencional das técnicas de estudo que empregam nem recursos alternativos ou uso adequado dos recursos disponíveis, o que seria necessário à configuração do uso de estratégias (ARIAS *et al.*, 1998; BORUCHOVITCH, 2007, 2006b/c, 2001d, 1999; BORUCHOVITCH e SANTOS, 2006a; CHAVEZ, 2004; POZO, 2001).

O uso de estratégias cognitivas remeteu à associação da informação por meio da repetição, e à reestruturação da informação pelo uso de estratégias de elaboração e organização. Contudo este uso pareceu leviano, pois dirige a criança para uma abordagem superficial à aprendizagem ao não indicar qualquer intenção para compreender o material a ser estudado ou aprendido, ou qualquer cuidado em buscar ambientes de estudo que pudessem fornecer condições adequadas para aprendizagem (GOMES, 2005; ROSÁRIO *et al.*, 2004).

O uso de estratégias metacognitivas mostrou-se extremamente empobrecido uma vez que este uso não promove a ativação intencional ou deliberada do conhecimento adquirido e revelou-se centrado em estratégias de monitoramento. Estratégias de planejamento, regulação e autoavaliação também pareceram usadas de forma leviana, sem nenhum tipo de aprofundamento que provocasse qualquer reflexão sobre a aplicação e aquisição de conhecimento (BERTOLINI e SILVA, 2005; DAVIS, NUNES e NUNES, 2005; JOU e SPERB, 2006; RIBEIRO, 2003).

A realização das tarefas e trabalhos escolares não favoreceu o desenvolvimento da gestão do tempo, nem a construção de um senso de responsabilidade ou mesmo a valorização do esforço

e da persistência, corroborando seu caráter meramente instrumental. Associados a uma supervisão parental igualmente superficial, estes fatores não favoreceram nem a motivação para aprender nem a internalização de práticas autorregulatórias (ROSÁRIO *et al.*, 2005).

Observou-se também que a dificuldade para determinação e planificação de métodos de estudos eficientes é indicativa de ansiedade associada ao desenvolvimento das tarefas escolares. Isto implica o comprometimento significativo à organização do material e da situação de estudo e aprendizagem, ao processamento adequado da informação e à reestruturação do conhecimento, assim como na aplicação desses conhecimentos em situações de avaliação, por exemplo, ou sua transferência para novas conjunturas (COSTA e BORUCHOVITCH, 2004; SISTO e MARTINELLI, 2006).

5 DISCUSSÃO

Diante da queixa escolar, muitos questionamentos emergem sobre o (não) aprender e requerem reflexões sobre a multiplicidade de fatores que podem estar aí imbricados. A trama escolar envolve múltiplos atores – o aprendiz, o professor, a família, a instituição escolar, os demais profissionais em educação e em saúde, e múltiplas perspectivas e expectativas sobre o (não) aprender. Dar conta de “filtrar” essas demandas e compreender o que se passa é uma tarefa árdua, pois se a escola é o lugar (a) onde primordialmente se ensina como pode alguém frequentá-la e não aprender?

Quando esta queixa refere-se a uma Dificuldade de Aprendizagem, a questão torna-se ainda mais complexa, pois se esbarra numa conjuntura imprecisa e estigmatizante para a qual os recursos disponíveis são insuficientes para identificá-la, avaliá-la e nela intervir de modo assertivo, possibilitando ao aprendiz não só prosseguir em sua trajetória escolar, mas realmente apreender a realidade e construir conhecimento passível de ser aplicado aos contextos de (com) vivência para transformá-los. Como pode alguém inteligente não aprender?

A sensação de impropriedade presente no processo de atendimento a esse tipo de queixa mobiliza o interesse de compreendê-la com maior profundidade sob a perspectiva do aprendiz, uma vez que a família e a escola deixam claro seu ponto de vista ao abordar apenas o aprendiz como o único responsável pela situação de (não) aprendizagem e (in) sucesso escolar. Como o (não) aprendiz percebe o (não) aprender? Como (não) percebe-se diante do (não) aprender? De que recursos (não) dispõem e qual (não) é capaz de mover em prol do (não) aprender? Foram essas questões que permearam essa investigação.

Observou-se, nesse estudo, que ao postarem-se diante de uma situação de aprendizagem, as crianças com queixa de DA exibem um padrão de produtividade elevado e disposição para interação, contudo o exame atento faz emergir a dificuldade para monitorar e regular as atividades desenvolvidas e para manejar a ansiedade que parece imanente à necessidade de exposição do conhecimento já construído, sendo o comportamento produtivo e interativo um recurso desviante que mascara a dificuldade para lidar com a situação vivenciada. A ausência de temáticas escolares tanto nos produtos da atividade proposta quanto nas verbalizações

durante a execução das mesmas também pode ser considerada especular em relação a não exposição do saber pela criança com queixa de DA.

As atividades desenvolvidas, de caráter exploratório, são pouco representativas das habilidades cognitivas, metacognitivas e acadêmicas dessas crianças e espelham uma motivação para aprendizagem empobrecida, voltada muito mais para a conformidade com o cumprimento do que foi solicitado do que mobilizada pelo interesse real em apresentar os produtos de sua aprendizagem. Observa-se também que a escolha de atividades lúdicas ou que aproximam de níveis anteriores de escolarização pode ser um recurso para lidar com a ansiedade e o receio de fracassar.

Juntando-se a isso, a necessidade de incentivo para realização das atividades faz afirmar que essas crianças tendem a expressar-se passivamente diante da situação de aprendizagem, atitude essa confirmada pela dependência do apoio de um adulto para desenrolar-se do conflito cognitivo, metacognitivo e afetivo vivenciado na presença de qualquer solicitação de explanação do seu saber, uma vez que o autojulgamento se expressa negativo e, por vezes, observou-se a insegurança diante das possibilidades de desempenho dos pares.

A interação com os pares é vista como algo que prejudica a aprendizagem porque impede a concentração e a memorização das informações e também serve como referencial para que essa criança perceba-se mais ou menos capaz de realizar suas atividades escolares. Talvez isso possa auxiliar no entendimento das relações entre problemas comportamentais e sócio-afetivos que geralmente acompanham a queixa de DA, pois se a interação com pares é interpretada como um fator de risco para aprendizagem e para o reconhecimento e valorização social, essa interação sempre assumirá um caráter competitivo, portanto, gerador de conflitos tanto sociais quanto identitários.

A significação do aprender como a capacidade de apreender as informações escolares reafirma a possibilidade de competitividade e problemas comportamentais e sócio-afetivos relacionados com a queixa de DA. Qualquer obstáculo nessa habilidade parece interpretado como algo ruim porque expõe ao grupo social e aos pares a ‘incompetência’ daquele aprendente e oportuniza situações de isolamento e desvalorização social (*“eu não sei matemática, daí não gosto quando a professora manda ir no quadro resolver conta ou problemas, fico nervoso, erro tudo e depois fica todo mundo me zoando”* P0545) que podem

incitar respostas agressivas, exacerbar sentimentos de ansiedade ou promover sentimentos de menosvalia.

A superficialidade como essas crianças concebem o aprender é outro indicador importante. Inicialmente identificada como uma ausência significativa para o termo aprender – o “*não sei*” foi a resposta mais presente aos questionamentos; essa ausência é superada posteriormente por respostas que exibiram uma escolarização da aprendizagem – o aprender parece ser tomado primordialmente como uma ação mecanizada (acumulação de informações restrita a repetição de rotinas escolares), automatizada (realizada com esforço mínimo) e indiferenciada (‘o quê’ e o ‘como fazer’ tem mesmo sentido), cujo produto é a acumulação de conhecimento e cuja finalidade distancia-se do momento presente do aprendente (pois ele utilizará esse conhecimento acumulado no futuro) ao mesmo tempo que permanece como possibilidade no agora (já que ele poderá aplicar esse conhecimento para resolver questões no cotidiano em qualquer momento).

Esses apontamentos corroboram a literatura pesquisada: Figueiredo, Arroz e Souza (2009), por exemplo, ao estudar as concepções sobre o aprender em crianças pré-escolares, verificam a prevalência de uma formalização da aprendizagem caracterizada pela indicação da escola como o lugar por excelência em que ocorre a aprendizagem, pelo não reconhecimento das atividades lúdicas como situações de aprendizagem e pelo favorecimento das tarefas escolares como promotoras da aprendizagem.

Grácio, Chaleta e Rosário (2007), por sua vez, também notaram as dificuldades em verbalizar o que é aprender em estudos com estudantes universitários, sinalizando que o aprender pouco se constitui como um objeto de reflexão para os aprendentes, independente do nível de escolarização, ou preconiza ações deliberadas e intencionais de aprendizagem, embora o mesmo estudo aponte mudanças significativas na forma de conceber o aprender ao longo do desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Os dados coletados também se assemelham aos encontrados por Rosário *et al.* (2006) ao investigar as correlações entre os discursos de crianças e de seus pais sobre o aprender. Nesta pesquisa, os autores verificaram que as crianças conceituam predominantemente a aprendizagem como sendo uma ampliação do nível de conhecimentos e um processo que ocorre, sobretudo, através de procedimentos escolares, sendo a ajuda parental muito

importante, na medida em que as expectativas destes servem fundamentalmente como parâmetro para que as crianças ajam na concretização dos objetivos acadêmicos.

Os achados relacionam-se ainda com os resultados apontados por Boruchovitch (2001c) em pesquisa realizada com crianças escolares no ensino fundamental sobre suas crenças acerca dos conceitos de inteligência, esforço e sorte entendidos como mediadores do comportamento orientado para a aprendizagem uma vez que são utilizados como explicações para as experiências de (in) sucesso escolar. Dentre os três conceitos investigados, o esforço destaca-se como um importante determinante do sucesso escolar e no presente estudo aparece como um tipo de motivação instrumental, o que incita percepções ambíguas sobre o senso de autoeficácia.

Ao abordar as tarefas propostas no estudo, as crianças com queixa de DA mostraram-se centradas na avaliação de seu rendimento, solicitando diretamente o julgamento da pesquisadora ou questionando sobre a qualidade da produção dos demais participantes. Por vezes, solicitando que a pesquisadora esclarecesse o que exatamente desejava que eles mostrassem. Este comportamento é indicativo de um empobrecimento do autoconceito e do baixo senso de autoeficácia.

Um dos itens mais controversos na construção da autoeficácia parece ser a persuasão social, ao mesmo tempo em que as crianças relatam a percepção de que seus pais e professores os consideram bons alunos, também se referem à possibilidade de serem considerados maus alunos pelos mesmos. Essa insegurança em relação à opinião do adulto tutor sobre seu desempenho pode ser explicada pela necessidade de apoio por parte deste adulto comentada anteriormente, pois se a referência for a obtenção de boas notas ou a conduta comportamental ‘adequada’ para ser considerado um bom aluno, as crianças com queixa de DA já se percebem em desvantagem, pois além de solicitarem a ajuda do adulto para resolver problemas, nem sempre conseguem obter rendimento satisfatório.

Tendo seus referenciais de competência externalizados, essa criança mostra-se dependente tanto da aprovação social pelos adultos quanto pelos pares. Isto dificulta a valorização e a mobilização da própria capacidade para enfrentar situações adversas e de lidar com sentimentos e pensamentos negativos em relação à produção (baixa tolerância à frustração, ansiedade exagerado e autoconceito rebaixado), pois a criança mostra-se desacreditada da

suficiência de seus recursos cognitivos, metacognitivo ou sócio-afetivos para solucionar o problema, o que torna as experiências vicárias ameaçadoras, fortalecendo ainda mais a suposição de que o baixo senso de autoeficácia contribui significativamente com o desenvolvimento de problemas comportamentais e afetivos em relação á aprendizagem em crianças com esse tipo de queixa.

As concepções e abordagens ao aprender associam-se ao senso de autoeficácia observado nas crianças participantes e evidenciaram como o principal norteador de suas ações no ambiente escolar e determinante de seus autojulgamentos – o rendimento escolar nas atividades propostas e não o desenvolvimento de suas habilidades ou a crença em sua capacidade de realizar com sucesso as tarefas escolares. Esta perspectiva vai ao encontro das expectativas sociais em relação à aprendizagem e, desse modo, pode-se dizer que as fontes de autoeficácia proporcionam avaliações negativas acerca da competência acadêmica e influenciam negativamente a capacidade dessas crianças para monitorar e autoregular a própria aprendizagem.

Este funcionamento empobrecido do senso de autoeficácia concorda com os resultados de outras pesquisas que apontam baixo senso de autoeficácia em crianças com queixa de DA: Medeiros *et al.* (2000, 2003), em estudo sobre desempenho acadêmico, comportamento orientado para aprendizagem e senso de autoeficácia, denotaram que o baixo desempenho acadêmico em tarefas de aprendizagem associa-se positivamente a baixa percepção de autoeficácia elaborada por essas crianças. Rodrigues e Barreira (2007) atentam para a impossibilidade de estabelecer uma relação causal entre autoeficácia e desempenho, mas corroboram os estudos de Medeiros *et al.* (2000, 2003) e a perspectiva de Buzneck (2001a/b/c) de que estes constructos estão intrinsecamente relacionados e influenciam-se mutuamente, o que também é reiterado no presente estudo.

Estes autores afirmam que quanto maior a crença em suas capacidades para realizar uma determinada tarefa, maior será o esforço e conseqüentemente melhor o resultado do aprendente, como as crianças com queixa de DA apresentaram baixo senso de autoeficácia, mostraram-se desmotivadas diante da situação de aprendizagem (preferindo a execução de atividades de cunho lúdico que reportam a experiências escolares anteriores à alfabetização e ingresso no ensino fundamental, como observado) e indicaram tendências para desistir diante de novos desafios (como averiguado na escala de estratégias de aprendizagem para o ensino

fundamental utilizada no presente estudo), seu esforço para aprendizagem tem por fim o mínimo necessário à execução das atividades escolares e à obtenção de notas que permitem seguir progressivamente a trajetória escolar, como discutido anteriormente.

Loureiro e Medeiros (2004a/b) destacaram ainda a autoeficácia como fonte de mecanismos de proteção ao desenvolvimento infantil. Partindo deste ponto de vista, a queixa de DA representa uma condição de vulnerabilidade para o aprendente, pois representa uma possibilidade de insucesso escolar.

A concepção reprodutiva e mecânica a respeito do aprender e a abordagem superficial à aprendizagem, o envolvimento e o automonitoramento regular da aprendizagem e o baixo senso de autoeficácia, associados à motivação extrínseca, instrumental e funcional observados no presente estudo coadunam com a expectativa dessas autoras que indicam a vulnerabilidade emocional dessas crianças em relação às suas condições de aprendizagem (pouca confiança em sua capacidade de realizar a tarefa de modo independente e pela baixa capacidade de lidar adequadamente com sua ansiedade) e à sua capacidade de mobilizar fatores de proteção (o apoio social já parece comprometido tanto pela interação competitiva com os pares quanto pela dependência do adulto tutor) que possam auxiliá-las no desenho de um comportamento proativo e assertivo em relação ao aprender.

Vale ressaltar ainda que essas autoras evidenciaram a relevância da autoeficácia nos processos metacognitivos, principalmente no que se refere à aquisição de estratégias de aprendizagem, e indicaram aquele constructo como uma estratégia de apoio afetivo à aprendizagem. Corroborando a expectativa da teoria cognitiva sobre o processamento da informação que indica que dificilmente o aprendente empregará adequadamente seus recursos cognitivos e metacognitivos às tarefas de aprendizagem se não atender simultaneamente à regulação de seu estado emocional.

A análise do uso de estratégias de aprendizagem aponta a ineficácia das crianças com queixa de DA para planejar e aplicar os recursos disponíveis e explorar condições favoráveis à aprendizagem de maneira deliberada, intencional e espontânea, e confirmam os dados em relação às crenças sobre o aprender e à autoeficácia aqui discutidos. Este comportamento

prejudica o envolvimento com a situação de estudo e aprendizagem e o processamento adequado da informação que, por sua vez, comprometem a boa aprendizagem⁹.

Nesse sentido, as crianças com queixa de DA não demonstraram eficiência para implantar ações que garantam uma boa aprendizagem, pois parecem negligenciar estratégias e métodos de estudo adequados à aprendizagem, realizando tarefas como identificar as idéias principais de um texto, sublinhando-o ou resumindo-as num esquema apenas sob a tutela dos pais ou do responsável pela supervisão dos deveres de casa, ou sob a exigência dos professores. Talvez essa ‘dependência’ da participação do adulto em seu processo de aprendizagem esteja relacionada à ideia de que deve manter-se em conformidade com as expectativas desse adulto, já que são elas os referenciais do que é um ‘bom’ trabalho, do que está certo ou errado e em que medida uma dada tarefa deve ser refeita.

Outro ponto importante é o descuido com a situação de aprendizagem fora do âmbito escolar. Embora reconheçam a necessidade do silêncio e de prestar atenção em sala de aula e do estudo para concretizar a aprendizagem, em casa os deveres são feitos diante da televisão ou ouvindo música, frequentemente acompanhados por lanches – a excessiva estimulação sensorial neste ambiente de estudo não favorece a atenção necessária à aprendizagem como apontada pela teoria de processamento da informação.

Também a tarefa de estudar sofre distorções, já que os deveres e os trabalhos escolares geralmente são deixados para “última hora”, impossibilitando o treino dos conteúdos a serem aprendidos. As crianças comentaram ainda que se não fosse pela supervisão dos pais ou responsáveis, provavelmente deixariam essas atividades sem fazer simplesmente por esquecer-las, atestando o emprego de esforço mínimo na execução das tarefas escolares e falta de envolvimento e comprometimento com a própria aprendizagem.

Isso pode ser justificado pela ausência significativa do aprender enquanto construção de conhecimento relacionada com a realização pessoal, que só ocorrerá no futuro, intrinsecamente relacionada com a obtenção de um “bom” trabalho, reiterando a idéia da aprendizagem como algo instrumental. E pela ineficiente autorregulação da aprendizagem que se mostra imbricada ao baixo senso de autoeficácia, pois a falta de confiança em seus próprios

⁹ Pozo (2001) caracteriza a boa aprendizagem a partir de três aspectos: produzir mudanças duradouras, reestruturando o conhecimento e remodelando os comportamentos; poder aplicar o que se aprende a novos contextos e situações (função adaptativa da aprendizagem); e organizar os recursos adequados ao que se tem que aprender.

recursos adaptativos e para execução das tarefas escolares, exige a participação ativa do adulto responsável na situação de aprendizagem (seja para supervisionar a realização das tarefas, seja para auxiliar nos momentos de dúvida ou dificuldade) para que se dê o cumprimento dessas tarefas e se garanta um bom rendimento.

Interessante também é a afirmação dessas crianças de que sabem quando estão encontrando dificuldade para fazer determinada atividade acadêmica, mas não sabem se estão ou não aprendendo - novamente as concepções sobre o aprender parecem influenciar o comportamento orientado para aprendizagem e o uso proativo de estratégias de aprendizagem metacognitivas.

O baixo senso de autoeficácia também se liga ao uso de estratégias de aprendizagem, inviabilizando a adoção ou o uso adequado das estratégias cognitivas e metacognitivas, mas principalmente de estratégias afetivas. Ou seja, perceber-se pouco capaz de enfrentar a tarefa de aprender contribui para falta de persistência diante de desafios ou da obrigação de realizar tarefas desinteressantes, mas necessárias à aprendizagem. O primado do prazer, a preferência por atividades lúdicas (não relacionadas com a aprendizagem) e a necessidade de interagir observadas parecem, na verdade, favorecer uma meta performance-evitação e uma abordagem superficial à aprendizagem que, por sua vez, representam riscos ao desenvolvimento da autoeficácia e à aprendizagem, pois as crianças mostram dificuldade para confrontar seus conflitos cognitivos e pouco esforço para implantar ações que favoreçam sua aprendizagem.

Como Boruchovitch (2007, 2004, 2001d, 1999), em diversos estudos enfocando as estratégias de aprendizagem, essa investigação destaca a associação significativa entre o uso de estratégias de aprendizagem e estratégias de apoio afetivo como o senso de autoeficácia, o autoconceito e a motivação para aprender na orientação do comportamento para aprendizagem. A inabilidade para utilizar adequadamente as estratégias de aprendizagem evidenciado nessa investigação parece acoplar-se ao déficit na autoeficácia e à orientação negativa do comportamento dirigido para aprendizagem em crianças com DA.

Como Aria *et al.* (1998), também se demonstrou que as metas acadêmicas estão relacionadas positivamente com o uso de estratégias de aprendizagem, bem como o desejo de aprender se correlaciona favoravelmente com a autoregulação da aprendizagem ao mostrar que as crianças

com queixa de DA expressam conceito, motivação e finalidades para aprendizagem superficial e estereotipada.

Além disso, referendaram vinculações representativas entre os aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e afetivos implicadas no fenômeno aprender e na compreensão dos fatores relacionados com a (não) aprendizagem, descritas em pesquisas como a realizada por Costa e Boruchovitch (2004) a respeito da relação entre o desempenho escolar e ansiedade que mostrou como essa variável psicológica pode interferir no uso de estratégias de aprendizagem; e por Cruvinel e Boruchovitch (2004) acerca da associação entre rendimento escolar e depressão que revelou a influência negativa dos sintomas depressivos no desempenho e no desenvolvimento infantil. Também Sisto e Martinelli *et al.* (2006) apresentam inúmeros estudos que aferem a relação entre afeto, cognição e desempenho acadêmico.

A idéia de que as DA representam um confronto entre o aprendente e sua necessidade de aprender e implicam em alterações no processamento da informação a partir de déficits nas tarefas cognitivas, metacognitivas e motivacionais que restringem as condições de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com esse tipo de queixa escolar também puderam ser evidenciadas, bem como a necessidade de que o diagnóstico, a avaliação e a intervenção neste tipo de queixa possam:

- Dar voz ao aprendente para que ele possa, ao expressar sua compreensão sobre suas dificuldades para aprender, refletir sobre suas crenças acerca do aprender, sua capacidade de enfrentamento no confronto com a necessidade de aprender e para estabelecer metas de aprendizagem profícuas.
- Oportunizar situações e tarefas de aprendizagem que favoreçam ao aprendente identificar e ampliar sua percepção sobre si mesmo, torná-lo mais assertivo em seu autojulgamento e proficiente na obtenção de desempenho acadêmico mais satisfatório e condizente com seu nível intelectual e com seu estilo cognitivo.
- Dinamizar o uso de estratégias de aprendizagem a fim de que possa realizar uma boa aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de refletir sobre o drama e as tramas do (não) aprender em queixas relacionadas com as DA requer a investigação minuciosa de fatores intrínsecos à interação entre o aprendiz e a aprendizagem e com situações escolares mais do que dos fatores intrínsecos ao aprendiz relacionados com aspectos biopsíquicos como se tem observado nas pesquisas no âmbito médico e educacional.

Atentou-se neste estudo para uma reflexão crítica sobre a maneira equivocada de atendimento a que os aprendentes com queixa de DA vêm sendo alvo, para que se possa transformar o discurso e as ações desses "culpados pelo seu próprio fracasso escolar" numa atitude de confiança e credibilidade em sua competência para "aprender a aprender" e se tornar um aprendiz motivado e autorregulado.

Apreender a visão do aprendiz sobre sua queixa de DA permitiu, entre outros aspectos, considerar e compreender o seu potencial para a aprendizagem ao abranger como ele se percebe diante das situações de aprendizagem, que estratégias constroem para lidar com as frustrações ou dificuldades aí vivenciadas, que representações fazem a respeito de si como (não) aprendiz, e como concebem o cotidiano escolar e as práticas que ali se processam.

Ao tomar como foco de investigação as concepções e abordagens à aprendizagem construídas por esse aprendiz, vislumbra-se a importância do empreendimento em pesquisas sobre os determinantes políticos-pedagógicos que regem o processo de ensino-aprendizagem e que integram a construção e estruturação do cotidiano acadêmico, assim como os que estão presentes no discurso dos demais atores escolares, professores e pais, profissionais em educação e da saúde sobre a queixa de DA, sua gênese, desenvolvimento e possibilidades de enfrentamento da (não) aprendizagem.

Enfatiza-se ainda que as intervenções pautadas no desenvolvimento da autoeficácia podem possibilitar não só um melhor nível de rendimento, mas também aperfeiçoar a capacidade do aprendiz com queixa de DA de se envolver com situações de aprendizagem de modo mais proativo e assertivo.

Essas intervenções devem oferecer ao aprendente ferramentas que lhe possibilitem desenvolver autojulgamentos mais positivos acerca de suas próprias competências cognitivas e capacidade de realização, e a aquisição de habilidades estratégicas de aprendizagem e de regulação da motivação e da afetividade. Pesquisas brasileiras mais sistemáticas sobre a temática com aprendentes em todos os níveis de ensino e que vivenciaram tanto situações de (não) aprendizagem como de (in) sucesso escolar necessitam ser conduzidas para melhor compreensão do constructo, de seus efeitos nos processos cognitivos e metacognitivos e de sua aplicação à cena escolar.

Observa-se que as intervenções a partir das estratégias de aprendizagem podem beneficiar-se muito aos aprendentes, especialmente aqueles com queixas de DA, ao auxiliá-los no desenvolvimento e uso de métodos e técnicas de estudo, na regulação da aprendizagem e no monitoramento da afetividade, ampliando suas possibilidades de reflexão e superação de cognições negativas e de estados afetivos e motivacionais disfuncionais.

O treino em estratégias de aprendizagem pode ainda favorecer o manejo da ansiedade diante de situações de aprendizagem, o desenvolvimento da motivação positiva para a aprendizagem e a passagem gradual da regulação da aprendizagem realizada pelo educador e pelos pais para o controle pessoal exercido pelo próprio aprendente.

A escassez de estudos que focalizam a queixa de DA em crianças na educação infantil e no ensino fundamental, essencialmente em contextos escolares diversificados, denota a necessidade de focar investigações mais aprofundadas a respeito de fatores intervenientes na produção dessa queixa, pois a maior parte das investigações sobre essa problemática destina-se a identificação de sua etiologia e de seu diagnóstico profícuo. Considera-se, assim, imprescindível a realização de pesquisas que se dediquem a esse hiato e beneficiem medidas de proteção ao desenvolvimento e à aprendizagem dos aprendentes com esse tipo de queixa.

Acredita-se que assim, possa-se auxiliar o atendimento eficaz a esse tipo de queixa pelos profissionais da saúde e da educação e a informação proficiente dos demais atores na cena escolar, de forma que o preconceito e os estigmas que marcam os processos de (não) aprendizagem sejam superados. Desde que a exigência proeminente de pensar as DA a partir das e nas interações vivenciadas nos contextos de desenvolvimento e aprendizagem assegurados na forma como o aprendente se percebe ao longo de sua trajetória escolar e de

seu crescimento como pessoa, sejam consideradas e se busque favorecer a autoria e o manejo do confronto entre as competências cognitivas, metacognitivas e motivacionais e a necessidade urgente de aprender ditada pela ‘sociedade do conhecimento’.

Estabelecer parcerias eficazes entre a família, a instituição escolar e os profissionais da educação e da saúde também parece um recurso importante na conjugação de esforços para a superação da queixa escolar e para compreensão do processo de aprendizagem integrado a subjetividade do aprendiz.

Concluindo, apesar da complexidade que permeia os constructos aqui investigados – dificuldades de aprendizagem, metacognição e autoregulação da aprendizagem, sua compreensão revelou e revela-se imprescindível à percepção e conotação de suas repercussões no processo de (não) aprendizagem e no delineamento de medidas diagnósticas, avaliativas, preventivas e interventivas que minimizem as condições de risco e vulnerabilidade presentes no desenvolvimento e na trajetória escolar do aprendiz, principalmente daqueles que apresentam queixas escolares. Vale comentar que os instrumentos utilizados na realização dessa investigação viabilizaram a identificação e caracterização dos constructos analisados, confirmando sua legitimidade para compreensão do funcionamento dinâmico dos mesmos em crianças com queixa de DA e a possibilidade de seu uso como medida avaliativa e interventiva nessa queixa escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional* (Campinas), v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. 2002. Disponível em: <<http://www.apa.org/ethics/code2002.pdf>>. Acesso em: 12 dezembro 2007.

ANGELINI, Arrigo, Leonardo. *et al. Manual Matrizes Progressivas de Raven*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia, 1999.

ARIAS, Antonio Valle. *et al. Las estratégias de aprendizaje: características básica y su relevância em el contexto escolar. Revista de Psicodidáctica* (Coruña, Espanha), n. 6, p. 53-68, 1998. Disponível em: <<http://www.educadormarista.com/Descognitivo/ESTRAPE4.HTM>>. Acesso em: 24 Julho 2008.

BANDURA, Albert. *et al. Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed editora, 2008.

BARREIRA, Diná Dornelles; NAKAMURA, Antonieta Pepe. Resiliência e a autoeficácia percebida: articulação entre conceitos. *Aletheia* (Canoas), v. 23, p. 75-80, 2006.

BERTOLINI, Eni A. Silvera; SILVA, Miguel A. de Mello. Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais. *Revista Teórica IPEP* (São Paulo), v. 5, n. 1/2, p. 51-62, 2005.

BORSA, Juliane Callegaro; NUNES, Maria Lúcia Tillet. O sujeito/pesquisador na pesquisa em Psicologia Clínica. *Psicologia em Argumento* (Paraná), v. 26, n. 52, 2008, p 47-54.

BORUCHOVITCH, Evely. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *Educação Temática Digital ETD* (Campinas), v. 8, n. 2, p. 156-167, 2007.

BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. Em: NORONHA, Ana Paula; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; SISTO, Fermino Fernandes. (Orgs.). *Facetas do fazer em avaliação psicológica*. São Paulo: Vetor, 2006a, p. 107-124.

_____. Avaliação psicoeducacional: desenvolvimento de instrumentos à luz da Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação. *Avaliação Psicológica* (Porto Alegre), v. 5, n. 2, p. 145-152, 2006b.

_____. *et al.* A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (Brasília), v. 22, n. 3, p. 297-304, 2006c.

BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. Em: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 55-88.

BORUCHOVITCH, Evely; COSTA, Elis Reina da. O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação do aluno. Em: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001a, p. 134-147.

BORUCHOVITCH, Evely; MARTINI, Mirella Lopez. Atribuições de causalidade: A compreensão do sucesso e do fracasso escolar por crianças brasileiras. Em: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 148-166.

_____. Conhecendo as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos brasileiros em tarefas escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Porto Alegre), v. 14, n. 3, p. 461-467, 2001c.

_____. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional* (Campinas), v. 5, n. 1, p. 461-467, 2001d.

_____. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Porto Alegre), v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BZUNECK, José Aloyseo. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. Em: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 17-54.

_____. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001a, p. 9-36.

_____. A motivação do aluno orientado a metas de realização. Em: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 58-77.

_____. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. Em: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001c, p. 116-134.

CABRAL, Estela; SAWAYA, Sandra Maria. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos em Psicologia* (Natal), v. 6, n. 2, p. 143-155, 2001.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Porto Alegre), v. 7, n.1. p. 21-33, 2005.

CHÁVEZ, Guilhermina Pizano. Las estrategias de aprendizaje y su relevância em El rendimiento académico de los alumnos. *Revista de Investigación Educativa* (Barcelona, Espanha), Ano 8, n. 14, p. 27-30, 2004.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *et al.* Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 1996. Vol. 2: Psicologia da Educação.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Realização de pesquisa com seres humanos*. Resolução nº 16 de 20 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2000_16.pdf>. Acessado em 12 de dezembro 2007.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos*. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/docs/Resolucoes/Reso196.doc>. Acessado em 12 de dezembro de 2007.

CORREIA, Mônica F. B.; LIMA, Anna Paula Brito; ARAÚJO, Cláudia Roberta. As contribuições da Psicologia Cognitiva e a atuação do psicólogo no contexto escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Porto Alegre), v. 14, n. 3, p. 553-561, 2001.

COSTA, Elis Regina da; BORUCHOVITCH, Evely. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Psicologia: Reflexão e crítica* (Porto Alegre), v. 17, n. 1, p. 15-24, 2004.

COSTA, Elis Regina da; BORUCHOVITCH, Evely. Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. *PsicoUSF* (Bragança Paulista), v. 5, n. 1, p. 11-24, 2000.

CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo* (Maringá), v. 9, n. 3, p. 369-378, 2004.

DAVIS, Cláudia; NUNES, Marina M. R ; NUNES, Cesar A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), v. 35, n. 125, p. 205-230, 2005.

DOCKRELL, Julie; McSHANE, John. *Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CALVOS, Genilda Garcia; GONZALES, Carlos batista Lopes. Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Porto Alegre), v. 15, n. 2, p. 243-250, 2002.

FERRIOLLI, Sílvia Helena Tortul; LOUREIRO, Sônia Regina; LINHARES, Maria Beatriz M.; MARTURANO, Edna Maria. Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Porto Alegre), v. 14, n. 1, p. 35-43, 2001.

FIGUEIRA, Ana Paula Coureiro. Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem: problemática conceptual e outras rubricas. *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid, Espanha), v. 37, n. 6, p. 1-20, 2006. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1130Coureiro.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2007.

_____. Metacognição e seus contornos. *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid, Espanha). 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/446Coureiro.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2007.

_____. Aprendizagem autorregulada: considerações gerais. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (Coimbra, Portugal), v. 31, p. 239-260, 1997.

FIGUEIREDO, Maria Pacheco; ARROZ, Ana Moura; SOUSA, Dulce. “Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério” – perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid, Espanha), v. 48, n. 4, 2009

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Teoria fenomenográfica e concepções de aprendizagem. *Revista Pedagógica Unochapecó*, ano 11, n. 22, 2009. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/371/195>. Acesso 29 julho 2009.

_____. Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos. *Revista Eletrônica Ciências e Cognição*, v. 09, p. 162-168, 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/>>. Acesso: 27 julho 2009.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação. *Ciência e Conhecimento Revista eletrônica da Ulbra São Jerônimo* (Canoas), v. 02, p. 1-14, 2007.

FONSECA, Vitor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2 ed. Revista e aumentada. Porto Alegre: Artmed Editora, 1995.

GAIVA, Maria Aparecida Munhoz; FERRIANI, Maria das Graças C. Dificuldades de aprendizagem: um desafio para os profissionais de saúde. *Acta Paul. Enf.* (São Paulo), v. 10, n. 3, p. 73-81, 1997.

GARCIA, Emílio G.; PÉREZ, Lourdes Martínez; VEIGA, Elizabeth Carvalho da. La inteligência practica em la escuela. *Psicologia Argumento* (Curitiba), v. 23, n. 41, p. 75-88, 2005.

GARCÍA SÁNCHEZ, Jesus-Nicasio. *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

GARCÍA, Jesús Nicasio. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (Brasília), v. 21, n. 3, p. 319-326, 2005.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. Aprender a aprender ou aprendizagem autorregulada: uma perspectiva cognitivista da aprendizagem. *Argumento* (Jundiaí), ano VI, v.2, p. 89-101, 2004.

GOMES, William B. (Org.) *Fenomenologia e pesquisa em Psicologia*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.

_____. A Entrevista Fenomenológica e o Estudo da Experiência Consciente. *Psicologia USP* (São Paulo), v. 8, n. 2, p. 305-336, 1997.

GRACIO, Maria Luísa Fonseca; CHALETA, Maria Elisa Rolo; ROSÁRIO, Pedro Sales Luiz. Conceitualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interações* (Santarém, Portugal), n. 6, p. 197-214, 2007.

GUIMARÃES, Karina Perez; SARAVALI, Eliane Giachetto. Concepções de alunos do curso de Psicopedagogia a respeito das dificuldades de aprendizagem. *Educação Temática Digital ETD* (Campinas), v. 8, n. 1, p. 187-207, 2006.

JOU, Graciela Inhausti; SPERB, Tania Mara. A Metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e crítica* (Porto Alegre), v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

LANIGAN, Richard L. *Capta versus Data: método e evidência em comunicologia*. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 17-45, 1997.

LOUREIRO, Sônia Regina; MEDEIROS, Paula Cristina. Crianças com dificuldades de aprendizagem: vulnerabilidade e proteção associadas à autoeficácia e ao suporte psicopedagógico. Em: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2004a, p. 149-176.

LOUREIRO, Sônia Regina; MEDEIROS, Paula Cristina. O senso de autoeficácia em crianças com dificuldades de aprendizagem. Em: MARTURANO, Edna Maria; LINHARES, Maria Beatriz Martins; LOUREIRO, Sônia Regina. (Orgs.) *Vulnerabilidade e Proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. São Paulo: Casa do psicólogo / FAPESP, 2004b, p. 179-196.

MARÇAL, Viviane Prado Buiatti; SILVA, Sílvia Maria Cintra da. A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Psicologia Escolar e Educacional* (Itatiba), v. 10, n. 1, p. 121-131, 2006.

MARTINEZ, Armenio Pérez. Para aprender mejor: reflexiones sobre las estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid, Espanha), v. 43, n. 5, 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1703Perez.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2007.

MARTURANO, Edna Maria; LINHARES, Maria Beatriz Martins; LOUREIRO, Sônia Regina. (Orgs.) *Vulnerabilidade e Proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. São Paulo: Casa do psicólogo / FAPESP, 2004.

MEDEIROS, Paula Cristina; LOUREIRO, Sônia Regina. A observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem. Em: MARTURANO, Edna Maria; LINHARES, Maria Beatriz Martins; LOUREIRO, Sônia Regina. (Orgs.) *Vulnerabilidade e Proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. São Paulo: Casa do psicólogo / FAPESP, 2004, p. 107-136.

MEDEIROS, Paula Cristina. *et al.* O senso de autoeficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia* (Natal), v. 8, n. 1, p. 93-105, 2003.

_____. *et al.* A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Porto Alegre), v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia (Canoas)*, v. 24, p. 161-170, 2006.

NUNES, Maiana Farias Oliveira. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de autoeficácia: uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* (Ribeirão Preto), v. 9, n. 1. P. 29-42, 2008.

PACHECO, Lilian Miranda Bastos. (2005). Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem?!. *Temas em Psicologia* (São Paulo), v. 13, n. 1, p. 45-51, 2005.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. Em: BANDURA, Albert. *et al.* *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.p. 97-114.

PALANGANA, Isilda campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. 4 ed. São Paulo: Summus editorial, 2001.

PEREZ, Edgardo; CUPANI, Marcos; AYLLON, Silvia. Predictores de rendimento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica* (Porto Alegre), v. 4, n. 1, p. 01-11, 2005.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *Teorias cognitivas da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998a.

_____. Estratégias de Aprendizaje. *Educar* (Montevideo, Argentina), v. 1, n. 3, p. 4-8, 1998b.

REY, Fernando González. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Porto Alegre), v, 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

_____. Aprender a aprender: algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo. *Máthesis* (Viseu, Portugal), v. 11, p. 273-286, 2002a.

_____. Estratégias de estudo e aprendizagem: um contributo para sua compreensão. *Máthesis* (Viseu, Portugal), v. 10, p. 235-257, 2002b.

RODRIGUES, Luciana Cantarino; BARRERA, Sylvia Domingos. Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa* (Juiz de Fora), v.1, n. 2, p. 41-53, 2007.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. *et al.* Discurso de pais e alunos sobre o aprender: um estudo no 5º ano de escolaridade. *Psicologia em Estudo* (Maringá), v. 11, n. 3, p. 463-471, 2006 (a).

_____. *et al.* Perspectiva fenomenográfica de las concepciones de aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación* (Coruña). v. 13, n. 11-12, p. 195-206, 2006 (b).

_____. *et al.* Abordagem dos alunos à aprendizagem: análise do construto. *PsicoUSF* (Itatiba), v. 9, n. 2, p. 117-127, 2004.

ROSÁRIO, Pedro, Sales Luís; TRIGO, João; GUIMARÃES, Carina. Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas autorregulatórias em sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação* (Braga, Portugal), v. 16, n. 2, p. 117-133, 2003.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. Área curricular de “estudo acompanhado”: contributos para discussão de uma metodologia. *Revista Portuguesa de Educação* (Braga, Portugal), v. 14, n. 2, p. 63-94, 2001.

RUIZ BOLIVAR, Carlos. Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado* (Caracas, Venezuela), v. 17, n. 2, p. 53-82, 2002.

SANTOS, Luciana Carla dos; MARTURANO, Edna Maria. Crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (Porto Alegre), v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 julho 2007.

SANTOS, Patricia Leila dos. Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. *Psicologia em estudo* (Maringá), v. 11, n. 2, 315-321, 2006.

SANTOS, Patricia Leila dos; GRAMINHA, Sônia Santa Vitaliano. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia* (Natal), v. 11, n. 1, p. 101-109, 2006.

SANTOS, Themis Ortega. La fenomenografía, una perspectiva para la investigación Del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia*, vol.3, p. 39-46, 2007.

SCHIAVONI, Andreza; MARTINELLI, Selma de Cássia. Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldade de aprendizagem. *Interação em Psicologia* (Curitiba), v. 9, n. 2, p. 311-319, 2005.

SILVA, Marcelo Carlos da. Dificuldades de Aprendizagem: do histórico ao diagnóstico. Porto, Portugal, 2008. Disponível em: <www.psicologia.com.pt>. Acesso em: 30 outubro 2008.

SILVA, Suze Sabino da; FLEITH, Denise de Souza. Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos. *Psicologia Escolar e Educacional* (Itatiba), v. 9, n. 2, p. 235-245, 2005.

SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades de aprendizagem. Em: _____, et al. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.p. 19-39.

SISTO, Fermino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia. (orgs). *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicoeducacional*. São Paulo: Vetor, 2006.

SMITH, C.; STRICK, L. *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z* : um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUSA, Pedro Miguel Lopes de. Aprendizagem autorregulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional. Porto, Portugal, 2006. Disponível em: <www.psicologia.com.pt>. Acesso em: 20 junho 2007.

SOUSA, Carolina Silva. Ativação da aprendizagem no aluno. *Educação* (Porto Alegre), ano 29, v. 3, n. 60, p. 567-579, 2006.

SOUZA, Beatriz de Paula. Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. *Psicologia: Ciência e Profissão* (Brasília), v. 26, n. 2, p. 312-319, 2006.

SOUZA, Mariane Lima de; GOMES, William B. Evidência e interpretação em pesquisa: as relações entre qualidades e quantidades. *Psicologia em Estudo* (Maringá), v. 8, n. 2, p. 83-92, 2003.

STEIN, Lilian Milnitsky. (1994). *Teste do Desempenho Escolar*: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

ZULLIANE, Silvia R. Q. A.; ÂNGELO Antônio Carlos D. Estratégias metacognitivas: caminhos para autorregulação da aprendizagem. *Unifac em Revista: Revista das Faculdades Integradas de Botucatu* (Botucatu), v. 1, n. 2, p. 15-24, 2001.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O aprender na perspectiva de crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem

Pesquisadores Responsáveis: Prof^a Dr^a Mariane Lima de Souza¹⁰ e Kely Prata Silva¹¹

Instituições: Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Psicologia; Instituição escolar.

Objetivos:

- Compreender as relações entre as crenças sobre o ato de aprender, o senso de autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem por crianças com dificuldades de aprendizagem, e suas repercussões no comportamento manifesto orientado para a aprendizagem.
- Descrever as crenças sobre o ato de aprender desenvolvidas por crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem.
- Identificar a percepção dessas crianças sobre suas habilidades para realização de tarefas escolares.
- Analisar as estratégias de aprendizagem utilizadas por essas crianças na realização de tarefas escolares.

Participantes: crianças com idade de 6 e 12 anos, cursando entre a 1^a a 5^a séries do ensino fundamental, que apresentam queixa de dificuldades de aprendizagem.

Síntese dos Procedimentos: As crianças serão avaliadas individualmente por meio de procedimentos clínicos para avaliação das crenças sobre o ato de aprender, do senso de autoeficácia e do uso de estratégias de aprendizagem. Algumas aplicações serão gravadas em meio audiovisual.

Esclarecimentos: Durante todo desenvolvimento do projeto serão observados

- (a) os princípios e procedimentos éticos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS, 1996).
- garantia do anonimato e da guarda sigilosa das informações obtidas durante a pesquisa, quer seja em congressos, reuniões científicas, situações da prática profissional, ensino ou pesquisa.
 - liberdade para recusar ou retirar seu consentimento para realização da pesquisa (seja pela instituição escolar e/ou pelos pais) em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma ou prejuízo ao cuidado da criança participante.
 - garantia da não interferência nas rotinas escolares da criança participante;
 - encaminhamento ao sistema público de saúde e assistência após a pesquisa, caso algum risco ao bem estar psicológico da criança participante seja identificado durante a pesquisa.

¹⁰ Professora Doutora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo – limadesouza@gmail.com

¹¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Vale do Rio Doce e da Faculdade Pitágoras – kelyprata@yahoo.com.br

- (b) as orientações éticas para psicólogos envolvidos em pesquisa com seres humanos e as normas procedimentais de avaliação psicológica definidas pela Associação Americana de Psicologia (APA, 1992) e Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2000).
- garantia das condições físicas do ambiente onde serão realizados os procedimentos da pesquisa, em termos de espaço, ventilação, mobiliário e qualidade do silêncio.
 - garantia do uso de instrumentos para pesquisa atualizados e adequados à população brasileira, seguindo rigorosamente as instruções para aplicação e interpretação dos resultados.
 - garantia do uso de materiais de natureza atóxica, devidamente inspecionados pelo Instituto Nacional de Metrologia – INMETRO, e adequados ao manuseio por crianças na faixa etária do estudo.
- (c) a necessidade de esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa e/ou sobre suas conclusões por parte de quaisquer dos participantes e/ou seus responsáveis.
- qualquer dúvida quanto ao compromisso ético desta pesquisa, quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal do Espírito Santo pelo telefone (27) 3335-2501. Caso tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do pelo telefone (27) 3335-7504 ou pelo e-mail: cep@ccs.ufes.br;

Estabelece-se ainda a obrigatoriedade da devolução dos resultados da pesquisa, em forma escrita, após a finalização dos procedimentos de pesquisa e a defesa da dissertação de Mestrado.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável pela direção da instituição escolar, tendo recebido as informações acima, concordo que os alunos devidamente matriculados na séries iniciais do ensino fundamental nesta instituição escolar participem deste estudo. A minha assinatura abaixo indica que concordo com os procedimentos de pesquisa, salientando que o nome da instituição e dos alunos participantes ou qualquer outra informação que possa identificá-los não poderão ser citados em nenhuma publicação científica ou outra e que os resultados desta pesquisa serão encaminhados por escrito a esta instituição escolar após a elaboração e aprovação do relatório final desta.

Eu, Kely Prata Silva, CRP 14894, abaixo assinado, psicóloga e pesquisadora responsável pela execução desta pesquisa, confirmo que cumprirei com as regras constantes neste documento.

Ipatinga, MG, ___ de _____ de 2008.

(Representante legal da instituição escolar)

Mariane Lima de Souza
(Orientadora)

Kely Prata Silva
(Pesquisadora)

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO PARENTAL PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

I Dados sobre a pesquisa científica:

Título da pesquisa: O aprender na perspectiva de crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem

Pesquisadores Responsáveis: Prof^a Dr^a Mariane Lima de Souza¹² e Kely Prata Silva¹³

II Informações sobre o projeto:

Estamos realizando um estudo na instituição escolar em que seu filho estuda sobre o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem, com idades de 8 e 11 anos que estejam cursando o Ensino Fundamental. Nosso objetivo é compreender as relações entre as crenças sobre o ato de aprender, o senso de autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem por crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem e suas repercussões no comportamento manifesto orientado para aprendizagem. Nossa expectativa é que a compreensão dessas relações possa embasar e dinamizar critérios preventivos norteadores da organização de situações de aprendizagem, da avaliação clínica e escolar da aprendizagem e da intervenção psicopedagógica, possibilitando o desenvolvimento escolar dessas crianças. Serão realizadas sessões de avaliação com a criança em que serão aplicados procedimentos clínicos – entrevista, observação e testagem psicológica, para avaliação do modo como seu filho (a) define e/ou caracteriza o ato de aprender, percebe suas habilidades para aprender e delimita recursos que possam auxiliá-lo nessa tarefa. O Sr (a). pode aceitar ou não participar do estudo, mas a sua colaboração será muito importante.

III Esclarecimentos sobre os procedimentos de pesquisa:

Desse modo, solicito sua permissão para participação de seu filho nesta pesquisa, para gravação das entrevistas realizadas com ele durante este estudo e informo que procederemos da seguinte forma:

1. Farei com seu filho uma entrevista preliminar que consiste na aplicação de testes psicológicos com a finalidade de identificar e classificar o tipo de dificuldade de aprendizagem apresentada por seu filho. Sendo selecionado para participar deste estudo por apresentar queixa de dificuldade de aprendizagem, farei outras duas entrevistas lúdicas a fim de conhecer o modo como seu filho define e/ou caracteriza o ato de aprender; percebe suas habilidades para aprender e delimita recursos que possam auxiliá-lo nessa tarefa.
2. Seu filho responderá às perguntas que lhe serão feitas, da forma que ele achar melhor.
3. Durante as entrevistas, anotarei as respostas de seu filho nos protocolos de pesquisa e gravarei as respostas que ele fornecerá para minhas perguntas.
4. Em qualquer momento da pesquisa, seu filho terá todo o direito de interromper e/ou recusar continuar participando da mesma. Assim, caso seu filho se sinta cansado e prefira continuar nosso trabalho em outro momento, ele poderá dizer; bem como se ele sentir que alguma pergunta lhe traz constrangimento, ele não será obrigado a respondê-la.

¹² Professora Doutora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo – limadesouza@gmail.com

¹³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo e Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Vale do Rio Doce e da Faculdade Pitágoras – kelyprata@yahoo.com.br

5. O nome de seu filho será indicado nos protocolos de pesquisa apenas pelas iniciais para garantir seu anonimato e a confidencialidade dos dados.
6. Caso durante a pesquisa, seja identificado algum risco ao bem-estar psicológico de seu filho ou qualquer possibilidade de comprometimento de seu desenvolvimento escolar, ele será encaminhado e receberá assistência profissional em caráter preventivo e/ou interventivo.
7. Qualquer dúvida quanto ao compromisso ético dessa pesquisa, quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo pelo telefone (27) 3335-2501. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do pelo telefone (27) 3335-7504 ou pelo e-mail: cep@ccs.ufes.br.

Saliento, ainda, que depois de coletarmos as informações e elaborarmos o relatório final da pesquisa, essas gravações serão destruídas e o nome de seu filho e as informações prestadas que possam identificá-lo não serão divulgados, quer seja em congressos, reuniões científicas, situações da prática profissional, ensino ou pesquisa. Se estiver realmente de acordo em permitir a participação de seu filho neste estudo, peço que assine este termo certificando que você esteve realmente de acordo que gravássemos as entrevistas de seu filho, e que lhe foi explicado como procedemos durante a mesma e os riscos e benefícios envolvidos. Sua assinatura será usada apenas para garantir o comprometimento ético junto a você e ao seu filho.

Estando de acordo sobre as condições de realização e de participação nesta pesquisa, assinam o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, responsável pelo (a) menor _____, tendo recebido as informações acima, e ciente dos meus direitos, concordo que meu filho participe deste estudo. A minha assinatura abaixo indica que concordo que suas entrevistas sejam gravadas, salientando que seu nome ou qualquer outra informação que possa identificá-lo não poderá ser citada em nenhuma publicação científica ou outra e que estas gravações serão destruídas após a elaboração do relatório final desta pesquisa.

Eu, Kely Prata Silva, CRP 14894, abaixo assinado, psicóloga e pesquisadora responsável pela execução desta pesquisa, confirmo que cumprirei com as regras constantes neste documento.

Ipatinga, MG, __ de _____ de 2008.

(Representante legal da criança)

Mariane Lima de Souza
(Orientadora)

Kely Prata Silva
(Pesquisadora)

APÊNDICE C

Indicadores de dificuldades de aprendizagem

| Participante | Matrizes Progressivas as Coloridas de Raven | | | | Teste do Desempenho Escolar | | | | |
|--------------|---|-------|--------|--|-----------------------------|------------|----------|------------------|------------------|
| | Sexo / Idade | Série | Escore | Tipos de erros | Escrita | Aritmética | Leitura | Índice acadêmico | Índice por idade |
| P0102 | Masc./10a.01m | 3ª | III- | Repetição do padrão e correlatos incompletos | Inferior | Superior | Inferior | Inferior | Inferior |
| P0110 | Masc./11a.02m | 4ª | III- | Indivisão inadequada e repetição do padrão | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior |
| P0216 | Masc./08a.09m | 2ª | III+ | Indivisão inadequada e repetição do padrão | Inferior | Superior | Inferior | Inferior | Superior |
| P0427 | Masc./11a.11m | 5ª | II | Indivisão inadequada e repetição do padrão | Inferior | Superior | Inferior | Inferior | Superior |
| P0430 | Masc./11a.09m | 5ª | III+ | Indivisão inadequada e repetição do padrão | Inferior | Superior | Inferior | Inferior | Inferior |
| P0431 | Masc./11a.05m | 5ª | III- | Repetição do padrão | Inferior | Superior | Inferior | Inferior | Inferior |
| P0534 | Fem./06a.10m | 2ª/9 | I | Indivisão inadequada, repetição do padrão e correlatos incompletos | Médio | Médio | Médio | Médio | Inferior |
| P0539 | Fem./09a.06m | 3ª/9 | III+ | Indivisão inadequada, repetição do padrão e correlatos incompletos | Médio | Superior | Inferior | Inferior | Inferior |
| P0541 | Masc./08a.05m | 2ª/8 | III+ | Repetição do padrão e correlatos incompletos | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior | Superior |
| P0545 | Masc./09a.09m | 3ª/8 | III+ | Indivisão inadequada, repetição do padrão e correlatos incompletos | Inferior | Superior | Inferior | Inferior | Superior |
| P0548 | Masc./11a.10m | 4ª | II | Repetição do padrão | Médio | Inferior | Inferior | Inferior | Inferior |
| P0550 | Masc./12a.03m | 5ª | III- | Repetição do padrão | Inferior | Superior | Inferior | Inferior | Inferior |

APÊNDICE D

Indicadores de comportamento orientado para aprendizagem

| Participante | PRODUTIVIDADE | | DESEMPENHO ESPECÍFICO | | | |
|--------------|------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---------|-------------|-----------|
| | Atividades Unidades de produção | Qualidade | Temática | Reações | Comunicação | Interação |
| P0102 | 2 (pint); 1 (m odef) | B (pint); A (m odef) | A | B | A | B |
| P0110 | 1 (m ont); 1 (des); 2 (m odef) | B (m ont); B (des); C (m odef) | 0 | A | C | A |
| P0216 | 2 (m ont); 1 (m odef); 3 (pint) | A (m ont); B (m odef); B (pint) | 0 | B | C | A |
| P0427 | 2 (des) | B (des) | 0 | B | C | A |
| P0430 | 1 (m ont); 1 (m odef) | B (m ont); B (m odef) | 0 | B | B | B |
| P0431 | 2 (des) | B (des) | 0 | C | C | B |
| P0534 | 2 (m odef); 1 (des); 1 (pint) | B (m odef); B (des); B (pint) | 0 | B | C | B |
| P0539 | 1 (m odef); 1 (pint); 1 (m ont) | C (m odef); B (pint); A (m ont) | 0 | A | C | A |
| P0541 | 3 (m odef); 3 (m ont); 1 (pint) | C (m odef); B (m ont); B (pint) | 0 | B | C | A |
| P0545 | 1 (m ont); 1 (dobr); 2 (des) | B (m ont); B (dobr); B (des) | 0 | B | B | B |
| P0548 | 1 (des); 1 m odef | A (des); A (m odef) | 0 | A | C | A |
| P0550 | 1 (cop-des); 1 (des) | A (cop-des); A (des) | 0 | B | B | B |

APÊNDICE E

Entrevistas semi-estruturadas sobre as dimensões do fenômeno “Aprender”

1. Para você, o que é aprender?

| Participante | Descrição fenomenológica | Redução Fenomenológica | Análise fenomenológica |
|--------------|---|--|--|
| P0102 | Aprender ... aprender... não sei. | O aprender aparece relacionado com: 1. as atividades escolares. 2. a ampliação do conhecimento sobre as coisas, no sentido de obter mais informações sobre o mundo. 3. a assimilação de regras de comportamento e de convivência. 4. a continuidade aos estudos. | Para as crianças, o aprender está relacionado com a ampliação do seu conhecimento sobre o mundo e sobre as coisas. Geralmente este aprender se dá na escola através das atividades desenvolvidas. É interessante observar que alguns daqueles que não conseguiram significar o aprender parecem relacioná-lo com suas dificuldades para realizar as tarefas escolares ou com o fato de não gostarem de estudar. Assim pode-se dizer que o aprender está intrinsecamente associado à aprendizagem escolar, sem qualquer referência às vivências ou ao lúdico. Considerando-se esta perspectiva as crianças que possuem baixo rendimento |
| P0110 | (Ri) Não sei, nunca pensei nisso... não gosto de estudar, acho que algumas matérias são boas, outras não... | | |
| P0216 | [Aprender a divisão de quarenta, divisão de cinco números, eu tinha de aprender pra ir pra 3ª série] (Então o que é aprender?) Aprender coisas da escola, artes, objetos... | | |
| P0427 | ... Saber | | |
| P0430 | ... Não sei... | | |
| P0431 | (...) Saber das coisas... é.. saber o que tá passando no mundo... ter mais informação. | | |
| P0534 | ...Aprender para mim é... não sei... | | |
| P0539 | É... saber alguma coisa...é ... para fazer prova1. | | |
| P0541 | Pra ter educação, respeita, estudar e nunca desistir da escola nunca. | | |
| P0545 | Aprender? É... matemática, esses trem assim... não sei não... não sei matemática, não. | | |
| P0548 | Ah! Saber mais coisas... ter oportunidade de saber mais.2 | | |
| P0550 | Hum... hum... saber das coisas. | | |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | escolar, julgam-se incapazes de aprender. |
|--|--|--|---|

2. Como se pode aprender?

| Participante | Descrição fenomenológica | Redução Fenomenológica | Análise fenomenológica |
|--------------|---|---|--|
| P0102 | Estudando... (tem mais alguma coisa?) deve ter... (o que, por exemplo?) ... | Os processos que envolvem a aprendizagem são: 1. Atenção. 2. Criatividade. 3. Memória 4. Procedimentos escolares. 5. Interação | O processo do aprender está relacionado principalmente com procedimentos (como estudar, ler, fazer contas e deveres) ou exigências escolares (atenção e memorização). Devendo-se quase que exclusivamente ao esforço e ao comprometimento do aluno com o aprender. As situações de interação são consideradas como fatores de risco para a aprendizagem, uma vez que comprometem os níveis de atenção à tarefa e/ou à sua memorização. Desse modo a aprendizagem como um ato de reprodução com atividades mecanizadas, automatizadas, desconsiderando o caráter de descoberta ou criatividade que são essenciais ao processo de aprendizagem. |
| P0110 | Se prestar atenção, eu acho... estudando. | | |
| P0216 | É ... é usando a imaginação, as lembranças que a gente fez do passado prá hoje. | | |
| P0427 | Estudando? (o que mais?) lendo... | | |
| P0430 | Prestando atenção na aula (o que mais?) estudando... | | |
| P0431 | Lendo... acho q é isso. | | |
| P0534 | É...ler livro ...é copiar... fazer conta... e...fazer dever. | | |
| P0539 | Presta atenção para aprender. | | |
| P0541 | Estudando... é.. (o que mais?) pedindo ajuda, não tem mais não. | | |
| P0545 | Não sei, não... eu sou ruim mesmo, não sei nada... eu sou ruim de matemática... eu fico estudando tabuada e não sei nada. | | |
| P0548 | Através de livros, de fazer perguntas... | | |
| P0550 | Estudando... (mais alguma coisa?) não, acho que não. | | |

3. Com quem você costuma aprender?

| Participante | Descrição fenomenológica | Redução Fenomenológica | Análise fenomenológica |
|--------------|---|--|--|
| P0102 | Com professora. (mais alguém) com você (risos), nas aulas de reforço. | São pessoas que auxiliam a aprendizagem : 1. Professores. 2. Ajuda familiar. 3. Pares. 4. Ajuda profissional 5. Consigo mesmo | As pessoas que podem auxiliar na aprendizagem são adultos, Geralmente os professores, os pais e familiares. Por vezes, há referência à ajuda de profissionais (professores particulares). Então o aprender aparece aliado a uma necessidade de atender as expectativas de sucesso valorizadas pelos adultos, essencialmente pelos pais. As expectativas pessoais quanto à necessidade de aprender ou de buscar ajudar quando há dificuldades estão relacionadas com a obtenção de um bom rendimento escolar. |
| P0110 | Com minha mãe, meus primos e minhas tias... meu pai nunca me ensina nada. | | |
| P0216 | Com minha família, com meus pensamentos e com minha escola, é da escola que eu tiro as minhas lembranças. | | |
| P0427 | ... Minhas irmãs . (Mais alguém?) meu pai. | | |
| P0430 | Com os professores, minha irmã e minha mãe. | | |
| P0431 | Com meu pai, minha mãe, com os professores. (Mais alguém?) com meus familiares... com os outras pessoas fica difícil porque eu não saio muito. | | |
| P0534 | Como minha mãe e meu pai, minha irmã que quando minha mãe não pode, ela me ensina o dever e minha vó também e aqui também. | | |
| P0539 | Com a professora. (Mais alguém?)... com minha tia. | | |
| P0541 | Minha mãe, meu pai, meus colegas. | | |
| P0545 | Com a professora e com minha tia na minha casa, ela é professora também. | | |
| P0548 | Com meu pai e com a professora (mais alguém?) com meus irmãos. | | |

| | | | |
|--------------|---|--|--|
| P0550 | Com as professoras e eu peço ajuda a minha mãe. | | |
|--------------|---|--|--|

4. O que poderia ajudá-lo a aprender ainda mais?

| Participante | Descrição fenomenológica | Redução Fenomenológica | Análise fenomenológica |
|---------------------|---|--|---|
| P0102 | Atividades (Quais?) É... várias atividades, eu faço várias atividades. | Para aprender, é necessário: <ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades escolares. 2. Cuidar da saúde. 3. Inteligência. 4. Cuidar da escola. 5. Memória. 6. Atenção. 7. Interação | As expectativas de ajuda para melhor aprendizagem sugerem atos reprodutivos dos conteúdos escolares e estão relacionadas com as capacidades individuais de inteligência. Pode-se observar também a utilização de poucos recursos ou procedimentos de aprendizagem além daqueles mecanizados pela rotina escolar. Falta conhecimento sobre estratégias de aprendizagem eficazes. Há certa a noção sobre a necessidade de envolvimento e comprometimento com o ato de aprender mas ainda vinculada a mera reprodução de condutas escolares e não com a busca ativa de novos recursos ou procedimentos. Observa-se também uma dependência da ajuda externa de um |
| P0110 | Formas...desenhos... sei lá. | | |
| P0216 | Ajudar meu corpo pra ficar melhor pra estudar, ser inteligente, é... ajudar na escola a ter coisas boas, é... ajudar as nossas lembranças pra trazer o passado até hoje | | |
| P0427 | ... Não sei (p) ... | | |
| P0430 | ... Prestar atenção nas aulas, não conversar nas aulas... | | |
| P0431 | Ih! Isso é difícil! Ler mais. Eu não leio muito, eu leio muito devagar... e também não vi livros muito interessantes. | | |
| P0534 | É... escrevendo mais...é... lendo mais livros... | | |
| P0539 | Prestar atenção. | | |
| P0541 | Estudar. | | |
| P0545 | Não sei... não sei mesmo. | | |
| P0548 | Minha professora. (Mais alguma coisa?) Me dando opinião, respondendo minha pergunta, me ajudando quando não sei... | | |
| P0550 | Hum... prestar mais atenção na aula . (Mais alguma coisa?) não | | |

| | | | |
|--|---------------|--|---|
| | acho que não. | | adulto competente, o que sugere falta de confiança em seus próprios recursos para aprender. |
|--|---------------|--|---|

5. Para que serve aquilo que você aprende?

| Participante | Descrição fenomenológica | Redução Fenomenológica | Análise fenomenológica |
|--------------|--|---|---|
| P0102 | (solicitação repetição da pergunta, repete a pergunta em voz alta) ... não sei... | A função do aprender está relacionada com: <ol style="list-style-type: none"> 1. Concretizar objetivos. 2. Melhorar o comportamento. 3. Resolver problemas no cotidiano. 4. Desenvolver conhecimento. | Aprender serve à concretização de objetivos futuros socialmente aceitáveis como ter um bom emprego. Aprender como forma de desenvolver-se como pessoa também aparece, mas de forma muito restrita, relacionada estritamente com condutas de convivência social. Também se pode notar uma falta de perspectivas quanto ao futuro, sabe-se que o aprender é bom para o futuro, mas não se sabe identificar o que no futuro. É a necessidade de saber por que o saber é valorizado socialmente, isto é, De modo geral, observa-se que o aprender está relacionado com demandas sociais que |
| P0110 | Ter condições melhores de trabalho no futuro. | | |
| P0216 | Aquilo que eu aprende? serve pro meu trabalho, pra minha saúde... aquilo serve pra mim não mexer com coisas ruins, aquilo serve pra não mexer nas coisas particulares, e as coisas que as pessoas fazem e que a gente não pode copiar. | | |
| P0427 | Ter conhecimento ... | | |
| P0430 | Para o futuro. | | |
| P0431 | Pra usar no dia-a-dia. Eu saio e vou lá no posto, quando meu pai ta precisando de alguma coisa e eu sei, eu ajudo | | |
| P0534 | Não sei... | | |
| P0539 | Pra gente saber... é...se isso é certo ou errado, se pode fazer isso ou aquilo... se pode brigar, xingar. | | |
| P0541 | É ... educação. | | |
| P0545 | Pra chegar um dia e a gente | | |

| | | | |
|--------------|--|--|---|
| | trabalhar num trabalho bom, uê. | | valorizam a obtenção de conhecimento como forma de obter sucesso na vida. |
| P0548 | Saber das coisas. Ser alguma coisa no futuro. | | |
| P0550 | Hum... hum... é... é... pra saber das coisas e ter um emprego bom no futuro. | | |

APÊNDICE F

Indicadores do senso de autoeficácia

| Itens | FATORES INTRAPESSOAIS | | | | | | | | | | | | | | | | | FATORES INTERPESSOAIS | | | | | | |
|--------------|---------------------------|---|---|---|----|----|----|---------------|---|---|----|----|---|----|---------------------|----|---|-----------------------|----|----|--|--|--|--|
| | Experiências de do mínimo | | | | | | | Autopercepção | | | | | | | Experiência vicária | | | Persuasão pessoal | | | | | | |
| Participante | 3 | 5 | 7 | 9 | 12 | 14 | 16 | 18 | 1 | 2 | 19 | 20 | 8 | 10 | 11 | 13 | 4 | 6 | 15 | 17 | | | | |
| P0102 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | |
| P0110 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | |
| P0216 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | |
| P0427 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| P0430 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | | | | |
| P0431 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | | | | |
| P0534 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | |
| P0539 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | |
| P0541 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | |
| P0545 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | |
| P0548 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | |
| P0550 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | |

APÊNDICE G

Indicadores do uso de estratégias de aprendizagem

| Itens | ESTRATÉGIAS COGNITIVAS | | | | | | | | | | ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS | | | | | | ESTRATÉGIAS AFETIVAS | | | | | |
|-------|---|---|---|----|----|----|----|----|---|---|--|----|----|----|---|---|-----------------------------------|----|---|----|---|--|
| | Organização do ambiente e métodos de estudo | | | | | | | | | | Percepção das dificuldades para aprender | | | | | | Motivação para estudar e aprender | | | | | |
| | 5 | 7 | 8 | 10 | 12 | 13 | 15 | 19 | 2 | 4 | 11 | 14 | 16 | 17 | 1 | 6 | 9 | 20 | 3 | 18 | | |
| P0102 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | |
| P0110 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | |
| P0216 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| P0427 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | |
| P0430 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | |
| P0431 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | |
| P0534 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| P0539 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | |
| P0541 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | |
| P0545 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| P0548 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| P0550 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |

ANEXO A

ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM – EOCA

Adaptado de Visca (1987)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA SOBRE O FENÔMENO “APRENDER”

Rosário (2006)

Procedimentos

Após breve *rapport*, são apresentados à criança em uma caixa fechada, tamanho 30X16 cm, os seguintes materiais:

- | | |
|---|--|
| ▪ Apontador | ▪ Lápis preto, nº 2 |
| ▪ Blocos de construção em madeira | ▪ Lápis de cor (12 cores) |
| ▪ Blocos de construção com encaixe | ▪ Livros de estória infantil (com nível fácil e médio de exigência de capacidade de leitura) |
| ▪ Borracha | ▪ Massa de modelar (12 cores) |
| ▪ Canetas esferográficas em diversas cores | ▪ Miniaturas de pessoas, animais, árvores e meios de transporte |
| ▪ Canetas hidrocor (12 cores) | ▪ Pincel |
| ▪ Cola branca | ▪ Régua |
| ▪ Cola colorida (6 cores) | ▪ Revistas para leitura e/ou recorte |
| ▪ Folhas brancas, tamanho A4 | ▪ Tesoura sem ponta |
| ▪ Folhas de papel pautado, tamanho pasta única. | ▪ Tinta para pintura a dedo (6 cores) |
| ▪ Folhas de papel colorido cortadas em quadrados de 10X10 cm. | |
| ▪ Giz de cera curto (12 cores) | |

Introduz-se a EOCA com a seguinte frase: *“Eu gostaria que você me mostrasse o que já sabe fazer, o que lhe ensinaram e o que aprendeu”*.

A seguir, indicando o material dentro da caixa: *“Este material é para que você use se precisar para mostrar-me o que falei que queria saber de você”*.

Iniciada a aplicação com a instrução inicial, podem-se adicionar intervenções para facilitar a iniciativa de participação da criança e/ou sugerir a transição de uma atividade devidamente demonstrada pela criança para uma nova atividade.

Após a criança realizar a tarefa solicitada, introduz-se a entrevista semi-estruturada sobre o fenômeno “aprender”, sob a forma de inquérito, a partir das seguintes questões:

1. *“O que é para você aprender?”*
2. *“Como é que se pode aprender?”*
3. *“Com quem você costuma aprender?”*
4. *“O que pode ajudá-lo a aprender?”*
5. *“Para que serve aquilo que você aprende?”*

ANEXO B

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO CLÍNICA COMPORTAMENTAL DA CRIANÇA

MEDEIROS, Paula Cristina; LOUREIRO, Sônia Regina;

LINHARES, Maria Beatriz M.; MARTURANO, Edna Maria. (2000)

| | |
|------------------|---------------|
| Nome da criança: | Data: / / |
| Idade: | Escola: |
| Sexo: | Escolaridade: |

Os itens das categorias *Produção* e *Desempenho Específico* devem ser observados e avaliados para cada uma das atividades realizadas. Responda aos itens das categorias *Produção* e *Desempenho específico* com o que lhe pareça melhor descrever o que você pode observar no comportamento da criança, em cada atividade.

| PRODUÇÃO E DESEMPENHO ESPECÍFICO | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|----------------|---|-----------------|---|-----------------|---|---------------|---|---|----|
| Número de atividades realizadas pela criança | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Tipo de atividade realizada pela criança | | | | | | | | | | | |
| I | 1. Nível de qualidade | | | | | | | | | | |
| II | 1. Reação à manobra | | | | | | | | | | |
| | 2. Temática | | | | | | | | | | |
| | 3. Comunicação | | | | | | | | | | |
| | 4. Interação | | | | | | | | | | |
| Pontuação | | A | | B | | C | | D | | | |
| | | Qualidade alta | | Qualidade média | | Qualidade baixa | | Não executada | | | |

Os itens das categorias *Desempenho Geral* devem ser observados e avaliados considerando o conjunto de atividades realizadas pela criança durante toda a sessão. Responda os itens da categoria *Desempenho Geral* considerando a observação do comportamento geral da criança durante toda a sessão.

| DESEMPENHO GERAL | | | | | | |
|------------------|-------------------|------------------|----------------|------------------|---------------|-----------------------|
| Pontuação | | Freqüentemente | Ocasionalmente | Raramente | Não observado | |
| III.1 | 1. Organização | | | | | |
| | 2. Planejamento | | | | | |
| | 3. Atenção | | | | | |
| Pontuação | | Atitude positiva | | Atitude negativa | | Atitude não observada |
| III.2 | 1. Autojulgamento | | | | | |
| | 2. Decisão | | | | | |
| | 3. Ansiedade | | | | | |
| | 4. Iniciativa | | | | | |
| | 5. Autoregulação | | | | | |

APURAÇÃO DE RESULTADOS

| | A – Qualidade alta | B – Qualidade média | C – Qualidade baixa | 0 – Não realiza a tarefa |
|----------------|--|---------------------|---------------------|--------------------------|
| | I Produção: compreende o conjunto de atividades verbais e motoras desenvolvidas, considerando o nível de adequação e elaboração | | | |
| | Score | | | |
| ESCRITA | A criança escreve uma redação utilizando palavras conectivas e relacionais, ou numerais por extenso e operações matemáticas. Bom traçado. Uso diferenciado de letras de fôrma e cursiva, minúscula/maiúscula. Adequação da disposição da escrita no papel (parágrafo, separação de palavras, separação de sílabas). As idéias são expostas de forma clara, com coerência e coesão textual, utilizando-se de adjetivos e verbos. | | | |
| | A criança escreve letras, sílabas ou palavras sem utilização de palavras conectivas e relacionais entre as mesmas, ou ainda a representação dos números sem envolver operações matemáticas. Bom traçado. Uso diferenciado de letras de fôrma e cursiva, minúscula/maiúscula. Adequação da disposição da escrita no papel. | | | |
| | <u>OU</u> | | | |
| | A criança escreve uma redação utilizando palavras conectivas e relacionais, ou numerais por extenso e operações matemáticas. Traçado indicando dificuldades. Uso indiferenciado de letras de fôrma e cursiva, minúscula/maiúscula. Inadequação da disposição da escrita no papel (parágrafo, separação de palavras, separação de sílabas). | | | |
| LEITURA | A criança escreve letras, sílabas ou palavras sem utilização de palavras conectivas e relacionais entre as mesmas, ou a representação dos números sem envolver operações matemáticas. Traçado indicando dificuldades. Uso indiferenciado de letras de fôrma e cursiva, minúscula/maiúscula. Inadequação da disposição da escrita no papel. | | | |
| | A criança lê com pausa apenas nos locais indicados pela pontuação do texto, com entonação adequada. Sem erros na decodificação de letras ou sílabas. Compreensão do texto lido, sendo capaz de reproduzir a mensagem principal, seja espontaneamente, seja através da investigação da examinadora. | | | |
| | A criança pronuncia os nomes das letras e/ou decodifica o texto sílaba por sílaba, com omissão de letras, sílabas ou palavras. Erros na decodificação de letras e sílabas, <i>entretanto</i> apresenta boa compreensão do texto lido, sendo capaz de reproduzir a mensagem principal, seja espontaneamente, seja através da investigação da examinadora. | | | |
| | <u>OU</u> | | | |
| DESENHO | A criança lê palavras inteiras ou conjunto de palavras, com poucas pausas, com entonação adequada. Sem erros na decodificação de letras ou sílabas, <i>entretanto</i> apresentando uma compreensão limitada do texto lido, não sendo capaz de reproduzir partes da estória, mesmo com a investigação da examinadora. | | | |
| | A criança pronuncia os nomes das letras e/ou decodifica o texto sílaba por sílaba, com omissão de letras, sílabas ou palavras. Erros na decodificação de letras e sílabas. Apresenta uma compreensão bastante limitada do texto lido, não sendo capaz de reproduzir partes da estória, mesmo com a investigação da examinadora. | | | |
| | A criança representa graficamente um conjunto de elementos conectados. Os desenhos correspondem ao objeto/figura que a criança havia se proposto a desenhar, representando detalhes que ajudam na identificação do mesmo. Traçado firme. Adequação quanto à forma e/ou tamanho. Descreve o desenho com detalhes, sendo capaz de elaborar uma estória sobre o mesmo, seja espontaneamente, seja através da investigação da examinadora. As idéias são apresentadas de forma clara, com coerência e encadeamento lógico, podendo utilizar de adjetivos e verbos. Uso adequado da borracha. | | | |
| | A criança desenha poucos elementos, sem conexão associativa entre os mesmos. Os desenhos não correspondem ao objeto/figura que a criança havia se proposto a desenhar, ou ainda desenha uma figura e depois atribui a esta uma dada representação. Traçado firme. Adequação quanto à forma e/ou tamanho. Uso adequado da borracha. | | | |
| | <u>OU</u> | | | |
| | A criança representa graficamente um conjunto de elementos com conexão associativa entre os mesmos. Os desenhos correspondem ao objeto/figura que a criança havia se proposto a desenhar. Traçado indicando dificuldades. Comprometimento da forma e/ou tamanho. Não apresenta detalhes que ajudam na identificação do objeto/figura. Uso exagerado da borracha. | | | |
| | A criança desenha poucos elementos, sem conexão associativa entre os mesmos. Os desenhos não correspondem ao objeto/figura que a criança havia se proposto a desenhar, não sendo possível seu reconhecimento, ou ainda desenha uma figura e depois atribui a esta | | | |

| | | | |
|------------------------|---|--|----------|
| RECORTE | | uma dada representação. Traçado indicando dificuldades. Comprometimento da forma e/ou tamanho. Uso exagerado da borracha. | |
| | A | A criança faz recortes que apresentam conexão associativa entre os mesmos e correspondem ao objeto/figura que a criança havia se proposto a recortar. Representação de detalhes que ajudam na identificação dos mesmos. O recorte acompanha o contorno da figura, com adequação quanto à forma e/ou tamanho. | |
| | B | A criança faz recortes que não apresentam conexão associativa entre os mesmos e/ou não correspondem ao objeto/figura que a criança havia se proposto a recortar, ou ainda recorta uma figura e depois atribui a esta uma dada representação. O recorte acompanha o contorno da figura, com adequação quanto à forma e/ou tamanho. | |
| COLAGEM | <u>OU</u> | | B |
| | | A criança faz recortes que apresentam conexão associativa entre os mesmos e correspondem ao objeto/figura que a criança havia se proposto a recortar. O recorte não acompanha o contorno da figura, com comprometimento da forma e/ou tamanho. | |
| | C | A criança faz recortes que não correspondem ao objeto/figura que a criança havia se proposto a recortar, ou ainda recorta uma figura e depois atribui a esta uma dada representação. O recorte não acompanha o contorno da figura, com comprometimento da forma e/ou tamanho. | |
| | A | A criança faz colagens que correspondem ao objeto/figura que a criança havia se proposto a colar. Representação de detalhes que ajudam na identificação dos mesmos. Adequação quanto à forma e/ou tamanho. Disposição no papel respeitando o eixo do objeto e da folha. Cola de forma intencional, com planejamento e organização. Colagem sem borrões. | |
| | B | A criança faz colagens que não correspondem ao objeto/figura que a criança havia se proposto a colar. Disposição no papel respeitando o eixo do objeto e da folha. Cola de forma intencional, com planejamento e organização. Colagem sem borrões. | |
| | C | <u>OU</u> | |
| CÓPIA (ESCRITA) | | A criança faz colagens que correspondem ao objeto/figura que a criança havia se proposto a colar. Disposição no papel não respeita o eixo do objeto e da folha. Cola de forma aleatória, sem planejamento e organização. Colagem com borrões. | |
| | C | A criança faz colagens que não correspondem ao objeto/figura que a criança havia se proposto a colar, ou ainda cola e depois atribui a esta uma dada representação. Disposição no papel não respeita o eixo do objeto e da folha. Cola de forma aleatória, sem planejamento e organização. Colagem com borrões, sinalizando dificuldade no manejo do material. | |
| | A | A criança faz cópia que corresponde ao texto que a criança havia se proposto a copiar. Traçado firme. Não há comprometimento na representação de letras e sílabas, permitindo a identificação do texto. Uso adequado da borracha. | |
| | B | A criança faz cópia que não corresponde ao texto que a criança havia se proposto a copiar. Traçado firme. Não há comprometimento na representação de letras e sílabas, permitindo a decodificação do texto. Uso adequado da borracha. | |
| | C | <u>OU</u> | |
| | C | A criança faz cópia que corresponde ao texto que a criança havia se proposto a copiar. Traçado indicando dificuldades. Há comprometimento na representação de letras e sílabas que dificultam a decodificação do texto. Uso exagerado da borracha. | |
| CÓPIA (DESENHO) | A | A criança faz cópia que não corresponde ao texto que a criança havia se proposto a copiar. Traçado indicando dificuldades. Há comprometimento na representação de letras e sílabas que dificultam a decodificação do texto. Uso exagerado da borracha. | |
| | A | A criança faz cópia que corresponde ao objeto/figura que a criança havia se proposto a colar. Traçado firme. Não há comprometimento quanto à forma e/ou tamanho. Uso adequado da borracha. | |
| | B | A criança faz cópia que não corresponde ao objeto/figura que a criança havia se proposto a colar. Traçado firme. Adequação quanto à forma e/ou tamanho. Uso adequado da borracha. | |
| C | <u>OU</u> | | |
| B | A criança faz cópia que corresponde ao objeto/figura que a criança havia se proposto a colar. Traçado indicando dificuldades. Há comprometimento quanto à forma e/ou tamanho. Uso exagerado da borracha. | | |
| C | A criança faz cópia que não corresponde ao objeto/figura que a criança havia se proposto a colar. Traçado indicando dificuldade. Há comprometimento quanto à forma e/ou tamanho. Uso exagerado da borracha. | | |

| | | |
|---|---|--|
| MONTAGEM / MODELAGEM | <p>A criança produz um conjunto de elementos associados. A montagem corresponde ao objeto/figura que a criança havia se proposta a montar. Representação de detalhes que ajudam na identificação da configuração. O manejo com as miniaturas indica habilidade quanto à coordenação motora. A montagem é disposta na mesa de forma intencional, com planejamento e organização.</p> | A |
| | <p>A criança produz um conjunto de elementos dissociados. A montagem não corresponde à configuração que a criança havia se proposta a realizar, ou ainda monta e depois atribui a esta uma dada representação. O manejo com as miniaturas indica habilidade quanto à coordenação motora. A montagem é disposta na mesa de forma intencional, com planejamento e organização.</p> | B |
| | <u><i>OU</i></u> | |
| | <p>A criança produz um conjunto de elementos associados. A montagem corresponde ao objeto/figura que a criança havia se proposta a montar. O manejo com as miniaturas indica dificuldades quanto à coordenação motora. A montagem é disposta na mesa de forma aleatória, sem planejamento e organização.</p> | |
| | <p>A criança produz um conjunto de elementos dissociados. A montagem não corresponde ao objeto/figura que a criança havia se proposta a montar, ou ainda monta e depois atribui a esta uma dada representação. O manejo com as miniaturas indica dificuldade quanto à coordenação motora. A montagem é disposta na mesa de forma aleatória, sem planejamento e organização.</p> | C |
| | DOBRADURAS | <p>A criança produz uma dobradura que corresponde ao objeto/figura que a criança havia se proposta a dobrar, com representação de detalhes que ajudam na identificação do mesmo. O manejo do papel reflete boa coordenação motora. A execução da dobradura demonstra planejamento e organização.</p> |
| <p>A criança produz uma dobradura que corresponde ao objeto/figura que a criança havia se proposta a dobrar, com representação de detalhes que ajudam na identificação do mesmo. Há comprometimento quanto à forma e/ou tamanho, indicando dificuldades na coordenação motora. A execução da dobradura exige diversas tentativas, dobra e redobra o papel várias vezes antes de concluir.</p> | | B |
| <u><i>OU</i></u> | | |
| <p>A criança produz uma dobradura que não corresponde ao objeto/figura que a criança havia se proposta a dobrar. O manejo do papel reflete boa coordenação motora. Há comprometimento quanto à forma e/ou tamanho.</p> | | |
| <p>A criança produz uma dobradura que não corresponde ao objeto/figura que a criança havia se proposta a dobrar, não sendo possível seu reconhecimento, ou ainda dobra e depois atribui a esta uma dada representação. O manejo do papel reflete dificuldades na coordenação motora. A execução da dobradura exige diversas tentativas, dobra e redobra o papel várias vezes antes de concluir. Há comprometimento quanto à forma e/ou tamanho.</p> | | C |
| <hr/> <p>II Desempenho específico: compreende o conteúdo verbal predominantes e as formas de interação e comunicação da criança frente à situação.</p> <hr/> | | |
| REAÇÃO FRENTE À MANOBRA DA EXAMINADORA | <p>Dispensa manobras e espontaneamente realiza atividade. <i>Ex.: A criança terminou de fazer uma colagem, e em seguida tem a iniciativa de pegar o livro e fazer uma leitura, sem a examinadora apresentar outra manobra.</i></p> | A |
| | <p>Após manobras, sem estimulação, realiza a atividade. <i>Ex.: Após a manobra: “O que mais você sabe fazer?”, imediatamente a criança começa a ler um livro.</i></p> | B |
| | <p>Após manobras, com estimulação, realiza a atividade. <i>Ex.: Após a manobra: “O que mais você sabe fazer?”, a criança responde: “Sei desenhar”, mas não pega os materiais apropriados e/ou inicia a atividade. A examinadora estimula para que realize a tarefa: “Veja, aqui temos lápis, papel, você pode usá-los para desenhar”. A criança permanece apática. A Examinadora novamente estimula: “Você disse que sabe desenhar, você pode fazer isso agora?!!”, e a criança inicia o desenho.</i></p> | C |

| | | |
|--------------------|--|----------|
| TEMÁTICA | Após manobras, com estimulação, não realiza a atividade. <i>Ex.: Após a manobra: “O eu mais você sabe fazer?”</i> , a criança não responde, permanecendo paralisada. A examinadora estimula para que realize a atividade e a criança se nega a realizar ou mesmo não tem iniciativa. | 0 |
| | Tarefas acadêmicas. <i>Ex.: A criança escreve numerais, escolhe um livro para ler, escreve o abecedário, comenta sobre o que aprende ou faz na escola.</i> | A |
| | Escola. <i>Ex.: A criança faz o desenho da escola, fala da professora.</i> | B |
| | Família, colegas, amigos e/ou brincadeiras. <i>Ex.: A criança desenha a própria casa, comenta que mora com os pais/responsáveis/irmãos, escreve o nome dos pais/responsáveis/irmãos, comenta sobre os colegas.</i> | C |
| COMUNICAÇÃO | Outros temas (diferentes dos itens anteriores) | 0 |
| | Centrada na realização da atividade, a criança verbaliza idéias e fatos ou faz comentários necessariamente pertinentes à atividade que está executando. <i>Ex.: Enquanto desenha, verbaliza sobre o que aprendeu na escola</i> | A |
| | Centrada na realização da atividade, a criança permanece em silêncio. <i>Ex.: Enquanto desenha, permanece em silêncio, parecendo concentrada na realização da atividade</i> | B |
| | Distanciando-se da realização da atividade, espontaneamente ou após estimulação, verbaliza fatos e idéias ou faz comentários não necessariamente pertinentes à atividade que está executando, a atenção da criança parece mais voltada para verbalização. <i>Ex.: A criança não realiza a atividade e começa a contar sobre as brincadeiras da escola.</i> | C |
| INTERAÇÃO | Distanciando-se da realização da atividade, a criança permanece em silêncio, responde gestualmente e/ou responde monossilabicamente. <i>Ex.: A criança não realiza a atividade e não responde à estimulação da examinadora, permanecendo paralisada.</i> | 0 |
| | Espontaneamente a criança mostra-se com iniciativa para trocas, buscando contato e respondendo adequadamente ao que é perguntado. <i>Ex.: Responde às perguntas da examinadora e faz comentários e/ou perguntas à mesma.</i> | A |
| | Após estimulação verbal da examinadora, responde adequadamente, mostrando-se dependente das estimulações da examinadora para interagir. <i>Ex.: Cumprimenta a examinadora, responde às perguntas feitas, mantém o contato visual.</i> | B |
| | Após estimulação verbal da examinadora, a criança mostra-se pouco disponível ao contato, respondendo apenas gestualmente e/ou monossilabicamente. <i>Ex.: Após manobra, a criança afirma com a cabeça.</i> | C |

Após estimulação verbal, a criança ignora a examinadora. *Ex.: Após manobra, a criança não responde. A examinadora estimula com outras perguntas e a criança permanece em silêncio.*

0

| III Desempenho Geral | | | |
|---|---|---|-------------------|
| A – Frequência alta | B – Frequência ocasional | C – Frequência baixa | 0 – Não-observado |
| RECURSOS | Denota organização e cuidado com os materiais, tampando os materiais que abre, guardando-os após o uso, jogando fora os que não serão mais usados em local apropriado, dispondo-os sobre a mesa de forma a ajudar na realização da atividade. <i>Ex.: Ao final da atividade, a mesa está organizada, os materiais que não foram utilizados estão dentro da caixa e os descartes no lixo.</i> | | |
| | Mostra planejamento na execução da atividade, seguindo uma ordem natural de passos para executar uma atividade e/ou parecendo ter um plano em mente ou roteiro. <i>Ex.: Ao fazer um recorte, primeiro escolhe uma figura, recorta, escolhe onde vai colar, passa cola e depois cola. Ou ainda comenta: “pra fazer um envelope, primeiro eu tenho que dobrar e depois passar cola!” e faz como verbalizado.</i> | | |
| Parece manter a atenção voltada para atividade mesmo quando a interrompe. <i>Ex.: Está desenhando, pára, faz algum comentário referente à produção e continua seu desenho espontaneamente.</i> | | | |
| A – Atitude positiva | B – Atitude negativa | 0 – Atitude não-observada | |
| MANIFESTAÇÕES AFETIVAS | Autojulgamento | A criança expressa julgamentos positivos sobre si. <i>Ex.: “Eu sou bom aluno” ou “Eu sei escrever”.</i> | |
| | | A criança expressa julgamentos negativos sobre si. <i>Ex.: “Eu não sei nada” ou “Eu não sei escrever”.</i> | |
| | Iniciativa | A criança mostra-se ativa e independente, fazendo perguntas e respondendo à situação proposta de forma a ter controle sobre o que ocorre, não exigindo manobras diretivas da examinadora. <i>Ex.: “É prá fazer coisas que aprendi em casa ou na escola?”.</i> | |
| | | A criança mostra-se passiva e submissa, ou ainda apática, exigindo manobras diretivas da examinadora. <i>Ex.: “Eu não sei o que fazer (a criança não tem iniciativa). A examinadora diz: “você pode fazer um desenho, escrever, ler ou recortar”.</i> | |
| | Decisão | A criança mostra-se decidida e com capacidade de escolha frente à proposta. <i>Ex.: “Eu vou fazer um desenho. (em seguida faz o desenho)”.</i> | |
| | | A criança mostra-se indecisa e com dificuldade de escolha frente à proposta. <i>Ex.: “Eu não sei se eu desenho ou leio o livro. O que você quer que eu faça?”.</i> | |
| | Ansiedade | A criança manifesta ansiedade inicial que desaparece ao longo da sessão. | |
| | | A criança manifesta ansiedade inicial que permanece ao longo da sessão. | |
| Autoregulação | A criança completa os assuntos ou atividades iniciados, parece ouvir e entender as instruções e responde com adequação ao proposto. | | |
| | A criança interrompe os assuntos ou atividades iniciadas, parece não ouvir, responde de forma inadequada. | | |

ANEXO C

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO SENSO DE AUTO-EFICÁCIA

MEDEIROS, Paula Cristina; LOUREIRO, Sônia Regina (1999)

| | | | |
|------------------|-------|---------------|---------|
| Nome da criança: | | Data: | / / |
| Idade: | Sexo: | Escolaridade: | Escola: |

| NA ESCOLA | SIM | NÃO |
|---|---------|-----|
| 01. Eu tenho me saído bem. | 1 | |
| 02. *Eu quero parar de estudar logo. | | 1 |
| 03. Eu consigo ler com facilidade. | 1 | |
| 04. *Minha família me considera um aluno fraco. | | 1 |
| 05. Eu consigo copiar com facilidade. | 1 | |
| 06. Minha professora me considera um aluno fraco. | | 1 |
| 07. Eu consigo escrever as palavras ditadas. | 1 | |
| 08. Eu demoro mais que os outros para acabar as atividades. | | 1 |
| 09. Eu lembro com facilidade do que aprendi. | 1 | |
| 10. Eu tenho mais dificuldades para aprender que os meus colegas. | | 1 |
| 11. Eu aprendo tão bem quanto meus colegas. | 1 | |
| 12. Eu esqueço rápido o que aprendi. | | 1 |
| 13. Eu acabo as atividades no mesmo tempo que os colegas. | 1 | |
| 14. Eu tenho dificuldade para escrever as palavras ditadas. | | 1 |
| 15. Minha professora me considera um bom aluno. | 1 | |
| 16. Eu tenho dificuldade de fazer cópia. | | 1 |
| 17. *Minha família me considera um bom aluno. | 1 | |
| 18. Eu tenho dificuldade para ler. | | 1 |
| 19. Eu tenho me saído mal. | | 1 |
| 20. *Eu quero continuar estudando por muitos anos. | 1 | |
| *Estes itens não devem ser precedidos da expressão “NA ESCOLA” | Total = | |

| |
|------------------|
| Conclusão |
|------------------|

APURAÇÃO DE RESULTADOS

| FATORES INTRAPESSOAIS | | FATORES INTERPESSOAIS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Experiência de domínio (interpretação dos próprios resultados) | | Autopercepção (emoções e pensamentos que influenciam no modo como as situações são percebidas) | | Experiência vicária (observações sociais e avaliação do desempenho dos outros) | | Persuasão social (avaliações recebidas dos outros) | |
| Itens | | Itens | | Itens | | Itens | |
| 03 | Eu consigo ler com facilidade. | 01 | Eu tenho me saído bem. | 08 | Eu demoro mais que os outros para acabar as atividades | 04 | Minha família me considera um aluno fraco. |
| 05 | Eu consigo copiar com facilidade. | 02 | Eu quero parar de estudar logo. | 10 | Eu tenho mais dificuldades para aprender que os meus colegas. | 06 | Minha professora me considera um aluno fraco. |
| 07 | Eu consigo escrever as palavras ditadas. | 19 | Eu tenho me saído mal. | 11 | Eu aprendo tão bem quanto meus colegas. | 15 | Minha professora me considera um bom aluno. |
| 09 | Eu lembro com facilidade do que aprendi. | 20 | Eu quero continuar estudando por muitos anos. | 13 | Eu acabo as atividades no mesmo tempo que os colegas. | 17 | Minha família me considera um bom aluno. |
| 12 | Eu esqueço rápido o que aprendi. | | | | | | |
| 14 | Eu tenho dificuldade para escrever as palavras ditadas. | | | | | | |
| 16 | Eu tenho dificuldade de fazer cópia. | | | | | | |
| 18 | Eu tenho dificuldade para ler. | | | | | | |

ANEXO D

ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adaptado a partir de BORUCHOVITCH, Evely. *et al.* (2006).

| | | | |
|------------------|-------|---------------|-----------|
| Nome da criança: | | | Data: / / |
| Idade: | Sexo: | Escolaridade: | Escola: |

| | Sempre | Às vezes | Nunca |
|--|--------|----------|-------|
| 01. *Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa? | 1 | 2 | 3 |
| 02. Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias? | 3 | 2 | 1 |
| 03. *Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”? | 1 | 2 | 3 |
| 04. Quando você estuda, você percebe se não está conseguindo aprender? | 3 | 2 | 1 |
| 05. Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura para estudar depois? | 3 | 2 | 1 |
| 06. *Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata? | 1 | 2 | 3 |
| 07. Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando? | 3 | 2 | 1 |
| 08. Você costuma fazer um esquema usando as idéias principais do texto? | 3 | 2 | 1 |
| 09. *Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor está dando explicações? | 1 | 2 | 3 |
| 10. Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o professor explicou em aula? | 3 | 2 | 1 |
| 11. Você percebe quando não entende o que está lendo? | 3 | 2 | 1 |
| 12. *Você escuta música ou assiste televisão enquanto estuda ou faz a lição de casa? | 1 | 2 | 3 |
| 13. Você resume os textos que o professor pede para estudar? | 3 | 2 | 1 |
| 14. Quando você estuda, você consegue perceber o quanto está aprendendo? | 3 | 2 | 1 |
| 15. *Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa? | 1 | 2 | 3 |
| 16. Quando você percebe que não entendeu o que leu, você costuma parar e ler novamente? | 3 | 2 | 1 |
| 17. Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria? | 3 | 2 | 1 |
| 18. *Você costuma “se esquecer” de fazer o dever de casa? | 1 | 2 | 3 |
| 19. Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor? | 3 | 2 | 1 |
| 20. *Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa? | 1 | 2 | 3 |

APURAÇÃO RE RESULTADOS

| ESTRATÉGIAS COGNITIVAS | | ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS | ESTRATÉGIAS AFETIVAS | | |
|---|--|--|--|-----|---|
| Organização do ambiente e métodos de estudo | | Percepção das dificuldades para aprender | Motivação para aprender e estudar | | |
| 05 | Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura para estudar depois? | 02 | Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias? | 01* | Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa? |
| 07 | Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando? | 04 | Quando você estuda, você percebe se não está conseguindo aprender? | 03* | Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”? |
| 08 | Você costuma fazer um esquema usando as idéias principais do texto? | 11 | Você percebe quando não entende o que está lendo? | 06* | Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata? |
| 10 | Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o professor explicou em aula? | 14 | Quando você estuda, você consegue perceber o quanto está aprendendo? | 09* | Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor está dando explicações? |
| 12* | Você escuta música ou assiste televisão enquanto estuda ou faz a lição de casa? | 16 | Quando você percebe que não entendeu o que leu, você costuma parar e ler novamente? | 18* | Você costuma “se esquecer” de fazer o dever de casa? |
| 13 | Você resume os textos que o professor pede para estudar? | 17 | Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria? | 20* | Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa? |
| 15* | Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa? | | | | |
| 19 | Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor? | | | | |

OBS.: Os itens assinalados com (*) indicam ausência do uso de estratégias de aprendizagem, pois seu conteúdo mostra ações ineficazes em termos de aprendizagem.