



CATÓLICA PORTO  
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

*PERCEÇÕES DE ALUNOS DO 3º CICLO SOBRE A  
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM GRUPOS DE  
DISCUSSÃO FOCALIZADA*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano -

*Maria do Rosário de Valadares Serrão Brito da Cunha*

Trabalho efetuado sob a orientação de

*Prof. Doutora Luísa Ribeiro Trigo*

Porto, julho de 2015

## Agradecimentos

Concluir este trabalho foi das tarefas mais exigentes com que me deparei até ao momento. Em primeiro lugar, agradeço a mim própria, por ter conseguido encontrar energias para continuar, quando tudo o mais queria era desistir. Mas esta teria sido uma tarefa impossível sem o apoio de tantas pessoas. Aqui agradeço, genuinamente, a cada uma:

Ao meu avô, por seres o meu maior mentor. Fazer isto sem ti, sem o trabalho de equipa que imaginámos, foi, para mim, quase bloqueador. Mas como tu me ensinaste a acreditar, *eu sou de gancho*, persistente e determinada! Espero que um dia possas ler este trabalho e sentir orgulho...

À Professora Luísa Trigo, pelos *feedbacks* sempre tão valiosos, pelo apoio tão imprescindível, especialmente nesta reta final, por acreditar que podia continuar a melhorar e por ser para mim uma referência nesta área da aprendizagem!

À Professor Elisa, pela disponibilidade incondicional e por ter sido uma ajuda valiosa para a análise dos dados desta dissertação.

À minha família, principalmente aos meus pais, irmãos e avó, por terem cuidado tão bem de mim ao longo deste último mês, de forma a poder concentrar-me apenas nesta tarefa. Sem a vossa ajuda não teria conseguido.

À Cris e à Pimentel, pelas conversas que me ajudaram a chegar mais longe neste trabalho, pela vossa motivação constante, e pela vossa ajuda no desenvolvimento da tese.

À Rita e à Cris, pelo trabalho de equipa durante várias horas ao longo deste ano! Tal como a minha orientadora diz, *juntos chegamos mais longe*.

À Viseu, Pacha, Pini, Tocas e Eva pelo companheirismo e *aprendizagem cooperativa* em muitas, muitas, muitas noitadas na Faculdade.

À Teresinha e à Zé, sempre pelo carinho e amizade.

À Sofia, Marta, Elisabete, Isabel e Carla, por me terem dado tanta força nesta reta final!

A todos os alunos que aceitaram o desafio de participar neste estudo.

A todas as escolas da parceria em que estudo se insere, por estarem dispostas à evolução contínua e serem promotoras desta parceria.

## **RESUMO**

Este estudo teve como objetivo compreender as percepções de alunos do 3º ciclo de escolas privadas acerca dos aspetos que facilitam e dificultam a sua aprendizagem. O conhecimento das percepções dos alunos sobre a sua aprendizagem permite melhorar a qualidade dos processos de aprendizagem dos alunos. O estudo enquadra-se na metodologia qualitativa. Foram realizados, com um guião semiestruturado, cinco grupos de discussão focalizada, em cinco escolas diferentes, com 32 alunos de 7º, 8º e 9º anos. A seleção dos participantes foi aleatória e questões éticas foram ponderadas. A análise dos dados seguiu um processo semi-indutivo de codificação descritiva. Os resultados realçam o papel fundamental do professor para a aprendizagem; a importância da ação dos alunos na sala de aula *versus* passividade; a relevância da dimensão emocional e relacional para o envolvimento do aluno e das estratégias de autorregulação da aprendizagem. Como implicações sugere-se a concretização de ações junto de professores e alunos que sejam promotoras da metacognição de ambos e a importância de atender à construção de relação para o envolvimento dos alunos. Investigações futuras podem procurar compreender as percepções dos alunos ao longo dos diferentes ciclos de ensino.

**Palavras-chave:** percepções de alunos; grupos de discussão focalizada; aprendizagem ativa; envolvimento do aluno.

## ***ABSTRACT***

This study aimed to understand the perceptions of students 3<sup>rd</sup> cycle of basic education about the aspects that facilitate and hinder their learning. The knowledge of students' perceptions about their learning allows for improvement of learning processes. This study follows a qualitative methodology. Five focus groups were conducted, with a semi-structured script, in five different schools, with students from 7th, 8th and 9th grades. The selection of participants was random and ethical issues were considered. The data analysis followed a semi-inductive process and descriptive coding of data. The results highlighted the key role of teachers for learning; the importance of students' action in the classroom *versus* passivity; the relevance of emotional and relational dimension to enhance students' engagement, and learning self-regulation strategies. For practitioners, the results of this suggest working with teachers and students to address the conceptions of both learning and the importance of meeting relational and emotional dimensions to enhance student engagement. Future research may seek to understand student's perceptions towards learning across schooling years.

**Keywords:** students' perceptions; focus group; active learning; student engagement.

# Índice

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>4</b>
<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>10</b>
Objetivo do estudo e Questões de investigação .....	11
Fundamentação metodológica.....	11
Participantes .....	11
Instrumento.....	14
Procedimentos de recolha de dados .....	14
Procedimentos de análise de dados .....	15
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>17</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>29</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>37</b>



# **INTRODUÇÃO**

A aprendizagem dos alunos constitui-se enquanto objetivo principal da ação do contexto escolar (Hill, 2002). As áreas de investigação e prática da psicologia, pedagogia e educação, têm atribuído destaque à aprendizagem como foco de investigação (Araújo & Almeida, 2014; Illneris, 2009), partindo do pressuposto de que a “aprendizagem é uma das mais básicas e relevantes manifestações da vida humana” (Illneris, 2009, p.1).

A forma como as pessoas aprendem constitui-se como um *tema-chave*, para o qual a psicologia tem contribuído, principalmente através da compreensão de como é que a aprendizagem ocorre e que processos podem ser engrandecidos, para o sucesso escolar (Araújo & Almeida, 2014; Pintrich, 2000; Son, 2007).

As perceções dos alunos acerca dos ambientes de aprendizagem são mediadoras da sua qualidade e sucesso académico (Beek, Jong, Wubbels, & Mimaert, 2014; Marton, Hounsell, & Entwistle, 2005), constituindo uma fonte de informação imprescindível para melhorar a qualidade dos processos de aprendizagem (Measures of Effective Teaching, 2012).

O conhecimento das perceções dos alunos deve envolver a compreensão de situações que são facilitadoras para a sua aprendizagem (Atlet, 1997; Booth & Gerard, 2014), mas também questionar os alunos quanto ao que diminui o seu envolvimento (Delaney, 2010). As vozes dos alunos podem, assim, contribuir com *insights* valiosos sobre a aprendizagem (Adediwura & Tayo, 2007), e os estudos mostram que os professores beneficiam em consultar as perspetivas dos alunos para continuarem a criar condições facilitadoras de aprendizagem (Atlet, 1997; Delaney, 2010); contudo, há ainda poucos estudos acerca das perceções dos alunos sobre a aprendizagem, tomando-se a perspetiva dos alunos como um facto e não a analisando (Grácio, Chaleta, & Rosário, 2005). Salienta-se que existem dados acerca do que ajuda, facilita, promove a aprendizagem, sobre o ensino ou como ser um professor eficaz (Gettinger & Stoiber, 2009; Hattie, 2009), mas a literatura é limitada sobre o que dificulta a aprendizagem.

Particularmente nos anos de escolaridade que abrangem a pré-adolescência e a adolescência, a escola está focada no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem dos alunos, existindo uma maior formalização da organização das estruturas de ensino-aprendizagem (Faria, 2014). Também na adolescência as expectativas académicas dos alunos aumentam (Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Farb, 2013); e pelos 14 anos a consciência e o controlo sobre o seu próprio processo de aprendizagem podem desenvolver-se de forma mais visível (Biggs, 1987).

O presente estudo enquadra-se num projeto de investigação mais amplo, originado em 2012, com o estabelecimento de uma parceria entre 11 escolas privadas da Área Metropolitana do Porto e a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Foi realizado um estudo sobre as perceções dos docentes acerca dos alunos de hoje, as

preocupações, as exigências e as áreas de desenvolvimento (Trigo et al., no prelo). Na sequência desse estudo, após a devolução dos dados às escolas parceiras, considerou-se pertinente ouvir os alunos. Neste sentido, foi conduzido um estudo das percepções dos alunos sobre a escola, o ensino e a aprendizagem, junto de alunos das escolas parceiras do pré-escolar ao ensino secundário, no qual o presente estudo se insere com um foco no 3º ciclo.

Assim, a análise das percepções de alunos do 3º ciclo acerca do que facilita e dificulta a sua aprendizagem escolar, são os objetivos primordiais desta investigação.

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

A aprendizagem é um conceito complexo, influenciado por vários processos e fatores inerentes ao contexto escolar, ao professor e ao próprio aluno (Araújo & Almeida, 2014).

Rosário e Almeida (2005) refletem a evolução do conceito de aprendizagem, marcada por modelos teóricos da psicologia, através de três metáforas. A *aquisição de respostas*, assente nas abordagens comportamentais, consiste na perspectiva tradicional de aprendizagem que a define como um processo externamente direcionado, para aquisição dos conhecimentos transmitidos pelo professor, assumindo o aluno um papel passivo (Rafael, 2005). A *aquisição de conhecimentos*, alimentada pelos modelos cognitivistas sobretudo, abre espaço à consideração do aluno na aprendizagem, sendo este encarado como processador de informação, descurando-se as dimensões emocional e motivacional (Rosário & Almeida, 2005). A perspectiva contemporânea da aprendizagem corresponde à metáfora de aprendizagem como *construção de significados*, e foi sustentada por modelos teóricos construtivistas e humanistas (Trindade, 2011). Esta perspectiva realça um conceito holístico da aprendizagem, incluindo dimensões cognitivas, emocionais e sociais (Illneris, 2009).

Neste estudo, consideramos a aprendizagem como um processo ativo em que os alunos constroem representações do conhecimento interno, que na verdade são interpretações individuais das suas experiências de aprendizagem (Rosário & Almeida, 2005).

Esta conceção de aprendizagem está relacionada com a abordagem da aprendizagem centrada no aluno, considerada mais eficaz (Son, 2007), ao invés de uma aprendizagem centrada na instrução do professor/no conteúdo. Assim, a missão dos contextos de aprendizagem não é a instrução do professor e acumulação de conhecimentos pelo aluno, mas sim a aprendizagem de todos os alunos, da forma mais ajustada a cada um; e isto implica uma mudança do paradigma da instrução/foco no conteúdo, para o paradigma da aprendizagem/foco no aluno (Barr & Tagg, 1995). Ainda hoje, progressivamente, se observa este distanciamento do foco no ensinar e uma aproximação à valorização do ato de aprender (Trindade, 2011). Assim, as abordagens centradas no aluno preocupam-se com a relação aluno-saber, como é que o aluno aprende, e o professor é sobretudo um facilitador da aprendizagem (Saulnier, Landry, & Wagner, 2008).

A aprendizagem ativa é um conceito patente nas abordagens centradas no aluno, e significa precisamente o envolvimento efetivo do aluno face à informação apresentada, no sentido em que este reflete, discute e integra a informação, está *em ação* (King, 1993; Trindade, 2011). Contudo, o envolvimento ativo dos alunos necessita de ser estimulado (King, 1993), através de um processo de participação guiada do aluno (Trindade, 2011).

A investigação tem atribuído importância à compreensão de como a aprendizagem é experienciada pelos alunos, destacando-se aqui os estudos que procuram analisar as abordagens dos alunos à aprendizagem (Rosário, Almeida, Núñez, González-Pienda, 2004). Marton e Säljö (1976) duas formas de processar o material aprendido. A *abordagem superficial*, relacionada com a perspectiva tradicional de aprendizagem, sendo que existe um processamento passivo da informação, o aluno privilegia a memorização como estratégia para adquirir a informação e dar resposta à tarefa que lhe é pedida. Já a *abordagem profunda* implica a produção de significados de aprendizagem e o estabelecimento reflexivo de relações entre o conhecimento prévio do aluno e o conhecimento atual.

O tipo de abordagem à aprendizagem adotada pelos alunos está associada às suas concepções de aprendizagem (Rosário, Grácio, Núñez, & González-Pienda, 2006), isto é, à forma como os alunos compreendem a aprendizagem. A investigação tem agrupado as concepções de aprendizagem em concepções reprodutivas (o aluno perspectiva a aprendizagem como aumento de conhecimento, utilizando estratégias de memorização para depois poder utilizar esse armazenamento de informação para uma situação, geralmente de avaliação) e concepções transformativas (representam objetivos de aprendizagem superiores, como a compreensão de uma determinada temática, e aspiração a mudar enquanto pessoa).

Estudos empíricos têm vindo a debruçar-se nas perceções dos alunos, considerando o aluno como agente ativo, sobre os processos de ensino-aprendizagem e na sua maioria realçam o papel relevante da figura do professor para a aprendizagem: “what the teachers do, matters” (Hattie, 2009, p.22). Estudos mostram que os resultados académicos dos alunos dependem das competências de ensino do professor percebidas pelos alunos, sendo valorizados a sua clareza de instrução (Brok et al., 2004; Ferguson, 2012), recurso a técnicas de questionamento (Adediwura & Tayo, 2007; Vieira & Vieira, 2005), gestão do comportamento dos alunos (Brown, 1993), apresentação das aulas de uma forma interessante e cativante para os alunos (Brown, 1993; Ferguson, 2012), capacidade para convidar e atribuir um papel ativo aos alunos nas aulas, mantendo-os em atividade (Corcoran & Mamalakis, 2009; McHatton, Farmer, Besette, Shaunessy-Dedrick, & Ray, 2014). Por outro lado, comportamentos do professor como *berrar com os alunos*, não ter controlo sobre a gestão da aula, e perceção de que o professor não está *com disposição para a aula*, são aspetos apontados como contribuindo para a diminuição do envolvimento dos alunos (McHatton et al., 2014).

Existem também características pessoais do professor consideradas por alunos como importantes para a aprendizagem eficaz, como o humor (e.g., professor divertido) (Delaney, 2010), e professores calorosos e amigos (Wittrock, 1986). O respeito do professor pelo aluno é

considerado igualmente crucial na literatura e inclui o professor respeitar as ideias dos alunos, as suas opiniões e emoções, sendo um professor compreensivo (Corcoran & Mamalakis, 2009).

A demonstração de preocupação e suporte aos alunos é das dimensões mais encontradas na literatura como significativa para o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem, e para o seu desenvolvimento (Hattie, 2009). Alunos valorizam um professor que se preocupa com eles escuta os seus problemas, compreende as suas necessidades (Adediwura & Tayo, 2007), encoraja os alunos a aumentar as suas expectativas sobre si mesmos (Brown, 1993), conhece as suas preocupações dentro e fora da sala de aula (McHugh, Horner, Colditz, & Wallace, 2013). Particularmente os adolescentes não apreciam uma abordagem “*just teach*”, mas sim professores que se preocupam com o seu bem-estar (McHugh et al., 2013; Wang & Dishion, 2011). As perceções de que o professor se preocupa e ajuda, conduzem a que os alunos se esforcem mais nas suas atividades académicas, sejam capazes de perceber o professor como recurso social e assumir estratégias de autorregulação da aprendizagem (Patrick, Kaplan, & Ryan, 2007).

Nesta linha, a construção de relações positivas professor-aluno parece ser também das dimensões mais valorizadas pelos alunos, e a “investigação mostra a importância da qualidade destas relações nas trajetórias educacionais dos alunos” (Araújo & Almeida, 2014, p.259). Segundo a interpretação dos alunos, o suporte percebido é um fator crítico para a construção de tal relação (McHugh et al., 2013). Concretamente durante a adolescência, a consideração do professor como recurso social (Danielsen, Wium, Wihelmsen, & Wold, 2010) é valorizada e parece promover a motivação dos alunos para a escola, influenciando as experiências emocionais na sala de aula (Furrer & Skinner, 2003). McHugh et al. (2013) encontraram barreiras para a construção desta relação: professor preocupado apenas com os conteúdos, sem preocupação com necessidades de instrução individuais, não conhece os alunos, nem sabe como se sentem.

Em vários estudos sobre a aprendizagem, o aluno é apontado como outro elemento que contribui para a sua aprendizagem, através, por exemplo, do seu envolvimento, da sua capacidade para autorregular a sua aprendizagem (Hattie, 2009) ou das suas emoções académicas (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2013).

A definição do construto de envolvimento do aluno não reúne consenso na literatura, contudo aceita-se o cariz multifacetado e multideterminado que lhe está inerente (Mahatmya et al., 2013). O envolvimento do aluno relaciona-se com tópicos já amplamente estudados, nomeadamente a motivação dos alunos e a autorregulação da aprendizagem, contudo pensa-se que a compreensão de todas estas dimensões de uma forma integrada traz vantagens para a

investigação (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Segundo Fredricks et al., (2004) este construto abrange três principais dimensões: emocional, cognitiva e comportamental.

O envolvimento emocional abrange reações positivas e negativas aos professores, colegas, atividades acadêmicas e à escola no global, presumindo-se que influencia a vontade para cumprir as tarefas. A investigação reconheceu a relevância central que as emoções têm para o sucesso acadêmico e para a aprendizagem, pois afetam o esforço, a motivação, a persistência e as estratégias de aprendizagem (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Vários estudos corroboram que os alunos experienciam uma grande variedade de emoções ao longo das tarefas acadêmicas e estas podem influenciar o envolvimento do aluno (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2013). O conceito de emoção é definido como um fenômeno multifacetado que envolve um conjunto coordenado de processos psicológicos (afetivos, cognitivos, psicofisiológicos, motivacionais e expressivos) (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2013).

As emoções acadêmicas representam precisamente esta dimensão emocional concretizada na acadêmica, sendo que existem diferentes tipos. Pekrun e Linnenbrink-Garcia (2013) identificam o estado do humor do aluno (o estado do humor, positivo ou negativo, pode moldar a forma como os alunos se envolvem nas atividades acadêmicas); as emoções que se relacionam com as atividades ou resultados e dependem da percepção de competência do aluno perante as mesmas, como orgulho, aborrecimento; e as emoções que são despoletadas pelo tópico em estudo, pelo conteúdo da atividade/matéria, que afetam o interesse do aluno (Meirieu, 1998).

Já o envolvimento cognitivo significa, principalmente, investimento cognitivo na tarefa, vontade de se esforçar para compreender as ideias complexas e dominar competências. A importância da promoção de estratégias de aprendizagem e de estudo autorreguladas tem sido realçada na literatura (Rosário, Núñez, González-Pienda, Valle, Trigo, & Guimarães, 2010; Son, 2007; Zimmerman, 2002) e relaciona-se sobretudo com o envolvimento cognitivo, apesar de integrar as três dimensões do envolvimento do aluno. Araújo e Almeida (2014) referem que a investigação acerca da aprendizagem autorregulada é uma das principais áreas de investigação sobre o sucesso acadêmico dos alunos. A autorregulação é um processo ativo e de construção em que o aluno define objetivos para a sua aprendizagem e trabalha para monitorizar, regular, e controlar a sua cognição, motivação e comportamento para os atingir (Rosário, Núñez, & González-Pienda, 2007; Wolter & Taylor, 2013; Zimmerman, 2002).

Ainda, o envolvimento comportamental parte da ideia de participação, sendo considerado crucial para atingir o sucesso acadêmico. Este revela-se no comportamento do aluno como ser assíduo, estar em silêncio, ser pontual e seguir o cumprimento das regras (Fredricks et al., 2004).

O envolvimento do aluno é percebido como “antídoto (...) of students alienation” (Fredricks et al., 2004, p. 60). A investigação mostra, consistente e recorrentemente, os seus efeitos positivos no sucesso académico e desenvolvimento socioemocional e cognitivo (e.g., Finn & Zimmer, 2013; Patrick et al., 2007). Além disto, o envolvimento dos alunos sofre alterações com o avanço nos anos de escolaridade, nomeadamente, a diminuição do envolvimento emocional durante a adolescência e aumento da capacidade de envolvimento cognitivo também nesta fase (Mahatmya et al., 2013).

Considerando a relevância do envolvimento do aluno para o contexto de sala de aula, surge a questão lançada por Astin (1999): “How do you get students involved?” (p. 522). Existem alguns elementos do ambiente da sala de aula importantes para o envolvimento do aluno: (i) a demonstração de suporte pelo professor; (ii) as abordagens de instrução que requerem as interações entre o aluno/aluno (e.g., aprendizagem cooperativa), que encorajam a discussão ou conduzem à ação do aluno; (iii) a utilização de técnicas de questionamento para construção do significado (Finn & Zimmer, 2013).

Particularizando a aprendizagem cooperativa, esta “é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si, e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2010, p. 4). Esta pode ser facilitadora no encorajamento aos alunos para se envolverem na solução de um determinado problema/concretização de uma atividade, o que conduz a um conhecimento profundo do conteúdo em análise (Trindade & Cosme, 2010; Son, 2007).

Ainda na esfera do aluno, não podemos esquecer a relevância do contexto familiar na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, nomeadamente através das expectativas dos pais para a criança e da articulação família-escola (Hattie, 2009). Também, dimensões do próprio contexto escolar podem contribuir positivamente para a aprendizagem, tais como o ambiente escolar e os valores que são transmitidos pela escola (Gettinger & Stoiber, 2009; Hattie, 2009).

## **METODOLOGIA**

## **Objetivo do estudo e Questões de investigação**

Este estudo teve como objetivo compreender as percepções de alunos do 3º ciclo em relação à aprendizagem. A partir deste, foram formuladas duas questões de investigação específicas que nos propusemos a procurar responder através deste estudo: (Q1) de acordo com a percepção dos alunos, o que facilita o seu processo de aprendizagem? e (Q2) de acordo com a percepção dos alunos, o que dificulta o seu processo de aprendizagem?.

## **Fundamentação metodológica**

Este estudo enquadra-se na metodologia qualitativa. Esta caracteriza-se, por procurar compreender os significados que os participantes atribuem ao fenómeno em estudo (Denzin & Lincoln, 2005; Strauss & Corbin, 1990), entendendo-se que não existe uma única realidade para ser descoberta, mas coexistem interpretações da realidade de vários atores (Fernandes & Maia, 2001).

Em investigações no âmbito da psicologia e educação, a metodologia qualitativa é escolhida como estratégia para obter *insights* informativos das perspetivas dos alunos em relação às suas experiências relacionadas com os processos de ensino e de aprendizagem (Gadin, Weiner, & Ahlgren, 2013; Winlow, Simm, Marvell, & Schaaf, 2013). Este estudo está então focado na percepção e experiência dos alunos participantes, para a compreensão do fenómeno da aprendizagem, tal como as questões de investigação refletem (Almeida & Freire, 2008; Fitzpatrick, Secrist & Wright, 1998).

## **Participantes**

O método de recolha de dados, grupos de discussão focalizada (GDF), enquadra-se na investigação qualitativa (Morgan, 1997; Snape & Spencer, 2003), e pode ser utilizado como forma primária e única de recolha de dados (Morgan, 1997). É uma estratégia utilizada para gerar dados (Lewis, 2003) através de uma entrevista em grupo (Finch & Lewis, 2003), sendo que a interação do grupo, em si mesma, é que ilumina a questão de investigação (Ritchie, 2003). Considera-se que os GDF podem enriquecer os *insights* quanto às percepções dos participantes, através da interação do grupo – podem refletir e refinar as suas opiniões, escutando as dos outros (Carey, 1994).

Sendo objetivo deste estudo conhecer, e sobretudo compreender, a percepção dos alunos, considerou-se adequado escutar os protagonistas do fenómeno da aprendizagem, através de uma discussão de ideias em que os alunos se manifestam e expressam, como fazem na sua vida quotidiana, daí o recurso ao GDF, permitindo que os participantes, em interação, assumam o principal papel na moldagem da investigação (Oscanã & Reyes, 2011; Winlow et al., 2013).

Para este estudo, foram realizados cinco GDF em cinco contextos escolares diferentes, contando com um total de 32 participantes, 19 raparigas (59,4%) e 13 rapazes (40,6%), com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos ( $M = 14,03$ ,  $DP = 0.85$ ).

O número de participantes de um GDF não deve ser inferior a seis, nem superior a 12 (Finch & Lewis, 2003; Millward, 2000). Assim, nos GDF participaram entre cinco a nove alunos<sup>1</sup>.

A homogeneidade dos participantes é importante, porque mais facilmente partilham informação com outros que percecionem como semelhantes/próximos (Carey, 1994); por isso, em cada GDF estiveram alunos do 3ºciclo da mesma instituição de ensino. Por outro lado, a diversidade na composição do grupo é essencial num GDF (Finch & Lewis, 2003), presente aqui ao selecionar aleatoriamente para um mesmo GDF alunos dos vários anos de escolaridade do 3º ciclo, de géneros feminino e masculino, com rendimento escolar variado e habilitações académicas dos pais também variadas.

No Quadro 1 encontra-se uma síntese dos principais aspetos caracterizadores dos alunos, por GDF. Nenhum dos participantes tem histórico de retenção escolar e o rendimento escolar no global dos participantes é positivo, com notas finais entre dois e cinco valores ( $M = 4$ ,  $DP = 0.80$ ). No Quadro 2 encontra-se uma síntese das habilitações académicas das mães e dos pais dos participantes.

---

<sup>1</sup> Em alguns contextos de recolha, houve alunos que estava previsto colaborarem no GDF e que no dia da realização faltaram às aulas (e.g., por doença).

**Quadro 1**

*Distribuição dos participantes por GDF, em função do género e do ano de escolaridade*

Participantes	GDF 1	GDF 2	GDF 3	GDF 4	GDF 5	Todos os GDF	
						n	%
<b>Género Masculino</b>	2	4	3	3	1	<b>13</b>	<b>40,6</b>
<b>Género Feminino</b>	7	1	4	3	4	<b>19</b>	<b>59,4</b>
<b>7ºano</b>	3	2	2	2	0	<b>9</b>	<b>28,1</b>
<b>8ºano</b>	3	2	3	2	2	<b>12</b>	<b>37,5</b>
<b>9ºano</b>	3	1	2	2	3	<b>11</b>	<b>34,4</b>
<b>Total de</b>							
<b>participantes</b>	<b>n</b>	9	5	7	6	5	<b>32</b>
	<b>%</b>	28,1	15,6	21,9	18,8	15,6	<b>100</b>

**Quadro 2**

*Distribuição das mães e dos pais dos participantes por habilitações académicas*

Habilitações académicas	Mães	Pais	Total por habilitação académica <sup>2</sup>	
			n	%
<b>Abaixo do 9ºano</b>	2	2	<b>4</b>	<b>10</b>
<b>Ensino Secundário</b>	7	7	<b>14</b>	<b>35</b>
<b>Bacharelato</b>	1	1	<b>2</b>	<b>5</b>
<b>Licenciatura</b>	10	8	<b>18</b>	<b>45</b>
<b>Mestrado</b>	0	1	<b>1</b>	<b>2,5</b>
<b>Doutoramento</b>	0	1	<b>1</b>	<b>2,5</b>

<sup>2</sup> Nesta tabela não constam dados para habilitações dos pais e das mães de 12 participantes, correspondendo estes a *missing values*, por falecimento do progenitor ou falta de informação.

## **Instrumento**

Para a recolha de dados, recorreu-se a um guião semiestruturado para os GDF, equilibrando estrutura e flexibilidade (Finch & Lewis, 2003) – moderador dever ser um guia na discussão (Carey, 1994).

O guião foi construído pela equipa de investigação em que este estudo se insere. Assim, abrangeu três principais tópicos: escola, ensino e aprendizagem, e este estudo atentou particularmente ao tópico da aprendizagem, sendo os objetivos compreender as perceções dos alunos acerca do que facilita ou dificulta a sua aprendizagem. Considerou-se as respostas dos alunos às seguintes questões do guião: *Em que situações sentem que aprendem mais? Em que situações sentem que aprendem menos? Porquê?; O que é que o professor faz/tu fazes que te ajuda a aprender?; O eu é que o professor faz/tu fazes que dificulta a tua aprendizagem?.* O guião completo pode ser consultado no Anexo 1.

## **Procedimentos de recolha de dados**

O processo de recolha de dados começou com a identificação das escolas da parceria de investigação em que este estudo se insere, onde iriam ser realizados os GDF do 3º ciclo. Esta foi acordada em conjunto pelas escolas, tendo em conta os níveis de ensino lecionados em cada escola.

A seleção dos participantes de cada escola foi aleatória. Através do *Microsoft Excel*, recorreu-se ao método de Monte Carlo para selecionar três a quatro participantes de cada ciclo de escolaridade (7º, 8º e 9º)<sup>3</sup>. O único critério de exclusão para a seleção aleatória foi a presença de necessidades educativas especiais que poderiam introduzir outros fatores e especificidades não contempladas neste estudo. Considerou-se pertinente garantir a aleatoriedade da seleção, ou seja, qualquer aluno teria a mesma probabilidade de integrar o estudo, evitando que as escolas escolhessem os participantes com base em critérios subjetivos.

Cada aluno selecionado foi então contactado pelo Serviço de Psicologia da escola, assim como os respetivos encarregados de educação, para recolha do consentimento informado assinado (Anexo 2).

A realização dos GDF decorreu entre janeiro e maio de 2014. A condução dos grupos foi feita por uma equipa de psicólogas de alguns Serviços de Psicologia das escolas da parceria, e

---

<sup>3</sup> Caso algum aluno, aleatoriamente selecionado, não pretendesse participar nesta investigação, contactava-se o aluno selecionado em quarto lugar.

para conferir maior neutralidade ao processo de condução dos GDF, cada elemento realizou GDF noutros contextos escolares que não aquele onde trabalha. A equipa reuniu, no sentido de afinar o guião e definir critérios semelhantes de atuação.

Cada GDF teve a duração aproximada de 50 minutos e para assegurar posterior análise de dados foram recolhidos em formato áudio e gravação de imagem, tendo sido assegurada permissão destas gravações pelos participantes e encarregados de educação. O espaço de realização foi numa sala silenciosa de cada escola (ambiente familiar, relacionado com o tópico de discussão), com as cadeiras em círculo para todos se verem uns aos outros (Finch & Lewis, 2003).

Foram explicados aos participantes os objetivos do estudo, assim como o porquê da gravação áudio e vídeo, foi assegurada a confidencialidade dos dados e a participação voluntária dos alunos, e foi ainda destacada a importância da interação e discussão entre os elementos do grupo, promovendo-se a reflexão conjunta sobre as diferentes temáticas, e salientou-se que não havia respostas certas nem erradas.

A ponderação de questões éticas incluiu ainda a atribuição de um código a cada participante<sup>4</sup>, logo a partir da transcrição dos GDF, eliminando os nomes reais dos participantes e protegendo a sua identidade.

### **Procedimentos de análise de dados**

A análise de dados recorreu à modalidade análise de conteúdo semi-indutiva orientada pelas questões de investigação, percorrendo as seguintes fases principais: transcrição das entrevistas dos GDF; leitura flutuante das mesmas, codificação e categorização (sem categorias prévias), recorrendo ao Nvivo 10 (*Software for qualitative research*).

A análise orientou-se por um processo de codificação descritiva (Saldaña, 2009). Primeiro, iniciou-se a codificação, considerando como código descritivo todas as unidades de texto que refletissem uma ideia completa, procurando que este processo se mantivesse o mais próximo do discurso dos participantes possível (Denzin & Lincoln, 2005) e que o nome atribuído ao código, representasse o discurso dos alunos. Após este processo de geração de códigos, caracterizado por um processo de fragmentação dos dados, seguiu-se a categorização. Aqui, os vários códigos, através de um processo de comparação constante, foram agrupados e

---

<sup>4</sup> O código atribuído a cada participante foi concretizado da seguinte forma: número do participante; F ou M conforme o género; 7, 8 ou 9 para identificação do ano de escolaridade, seguido do código atribuído a cada escola. Neste estudo, o código da escola foi substituído pelo número de GDF.

organizados em categorias maiores, atendendo à semelhança das suas características. Este foi já um processo de progressiva interpretação dos dados que emergiram indutivamente (Saldaña, 2009).

Conforme teremos possibilidade de explorar na parte da análise e discussão dos dados, a partir deste processo de codificação e categorização de dados, emergiram três grandes categorias que contribuem como facilitadoras e dificultadoras da aprendizagem, segundo a percepção dos alunos: dimensão professor, dimensão aluno e dimensão escola (Quadro 3).

**Quadro 3:**

*Categorias relacionadas com a aprendizagem, segundo a percepção dos alunos (N=32) e respetivo número de referências no total dos GDF*

<b>Categorias</b>	<b>Q1 Facilita a aprendizagem</b>	<b>Q2 Dificulta a aprendizagem</b>	<b>Total</b>
<b>Dimensão Professor</b>	85	43	128
<b>Dimensão aluno</b>	11	17	28
<b>Dimensão Escola</b>	4	2	6
<b>Total</b>	100	62	162

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A análise e discussão dos dados será apresentada atentando a cada uma das questões de investigação previamente formuladas, e serão discutidos os dados considerados mais relevantes<sup>5</sup>. Nos Anexos 3 e 4 encontra-se o sistema integral de categorias, e a descrição das categorias, respetivamente.

(i) **Q1: De acordo com a perceção dos alunos, o que facilita o seu processo de aprendizagem?**

Como referido anteriormente, emergiram três grandes dimensões (professor, aluno e escola). A **dimensão do professor** foi a mais visível nos dados, parecendo-nos que isto significa que os alunos consideram o professor como o elemento principal para a promoção da sua aprendizagem. Hattie (2009) já referiu o papel crucial do professor para a aprendizagem dos alunos: “what teachers do matters” (p.22).

Dentro desta dimensão, os alunos destacaram claramente as **atividade de aprendizagem e os modos de ensinar** (43 referências). Aqui salientaram atividades que conduzem à ação e participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, e isto vai ao encontro do conceito de aprendizagem ativa, que procura destacar o papel ativo do aluno (Trindade, 2011). Desde logo, surgiu a referência a aspetos como as *aulas práticas* (88M9GDF3<sup>6</sup>: “*se executarmos as experiências acho que é muito mais fácil*”) e *aluno pesquisar conteúdos* (22M9GDF2: “*o interesse para pesquisar, estamos a aprender mais*”). No caso de atividades que têm lugar fora da sala de aula, foram referidas *visitas de estudo* como facilitadoras de aprendizagem (86M8GDF3: “*e as visitas de estudo permitem-nos interiorizar melhor a matéria*”) que estão também relacionadas com a experimentação dos conteúdos teóricos na prática.

De igual modo, a utilização do *questionamento* durante a instrução foi trazida por estes alunos (71F8GDF1: “*É mais fácil quando eles estão a falar connosco e a fazer-nos perguntas*”). O *questionamento* contribui para a provocação de *insight* nos alunos (Vieira & Vieira, 2005) e assim a construção por cada um das suas aprendizagens, integrando conhecimento prévio. Está relacionada com a concetualização construtivista de aprendizagem (Rosário & Almeida, 2005), ao constituir uma forma de convidar os alunos a terem um papel ativo nas aulas.

---

<sup>3</sup> Para uma compreensão da hierarquização das categorias no decorrer da apresentação e discussão de resultados, será utilizado o seguinte código: negrito e sublinhado (categoria de 1ª geração); negrito (categoria de 2ª geração); sublinhado (categoria de 3ª geração) e em itálico (categoria de 4ª geração e categoria de 5ª geração).

<sup>6</sup> Optou-se por deixar os códigos dos participantes iguais ao original no projeto completo (pré-escolar a ensino secundário), daí os números serem superiores ao número de participantes do presente estudo.

A categoria *professor interage* no âmbito da instrução em sala de aula, foi a única, neste estudo, que emergiu em todos os GDF, com oito referências (4F8GDF4: “*eu gosto mais das aulas em que os professores deixam os alunos falar, conversam...interagir assim mais uns com os outros*”). Novamente, a interação professor-alunos reflete a bidirecionalidade na aprendizagem, e uma forma de ensinar que não se centra apenas na transmissão do conhecimento, mas que procura que o conhecimento seja construído, através de um processo de participação guiada com base nas interações professor e aluno, e entre aluno e aluno (Trindade, 2011).

A interação aluno e aluno surge, ainda, nas atividades de aprendizagem com referências a atividades que promovem a *aprendizagem cooperativa* (12 referências), sobretudo os *trabalhos de grupo* (20M7GDF2: “*acho que nós aprendemos mais facilmente quando não são sempre os professores a explicar, como por exemplo quando nós temos que fazer um trabalho sobre algum tema*”). Também trouxeram o facto de *aprenderem melhor com os colegas* (20M7GDF2: “*eu às vezes acho que percebo melhor se algum colega meu quiser intervir e explicar*”). A abordagem cooperativa, largamente referida na literatura (Lopes & Silva, 2010; Trindade & Cosme, 2010; Son, 2007), é considerada uma metodologia de ensino relevante para o contexto de sala de aula que atribui precisamente o papel ativo às interações aluno e aluno.

Para além disto, a forma como o professor aborda os conteúdos, *despertando curiosidade para a matéria* ou *tornando a matéria divertida*, foi realçada pelos alunos, tal como em Brown (1993). Ferguson (2012) afirma que a capacidade do professor para tornar a instrução estimulante e não aborrecida é uma competência-chave com influência na aprendizagem.

Os alunos mencionaram o recurso ao *quadro interativo*, a visualização de *filmes* e utilização de *powerpoints* (e.g., 23F7GDF2: “*quando os professores começam, só falam, a aula torna-se um bocado secante e quando eles trazem alguma coisa mais interativa...o quadro interativo*”), enquanto **recursos de aprendizagem utilizados pelo professor** e que facilitam a aprendizagem dos alunos, sendo todos audiovisuais. Este aspeto é diferente do que encontramos no estudo de Stefl-Mabry, Radlick, e Doane (2010) que revelou que os alunos estão cansados do *powerpoint* durante as aulas. Na verdade, a integração das tecnologias na instrução é cada vez mais pedida aos professores, e estes alunos mostraram que apreciam esta utilização.

A **clareza instrucional do professor** foi salientada pelos alunos, fazendo referência à forma como o *professor explica a matéria* (70M9GDF1: “*o que nos ajuda é os professores pararem em certos momentos para nos explicarem o que acabaram de dizer*”), os *exemplos da matéria que dá relacionados com o dia-a-dia* (4F8GDF4: “*em certas alturas fala-se de algo que aconteceu que tem a ver com a matéria, eu acho que dá para perceber melhor*”). A

preponderância da clareza da instrução do professor é também referida na literatura (Adediwura & Tayo, 2007; Brok et al., 2004; Ferguson, 2012). Esta inclui a verificação da compreensão dos alunos, acompanhamento do seu ritmo de aprendizagem, e explicação dos conteúdos através da demonstração da sua utilidade e concretização em exemplos práticos (Lopes & Silva, 2010).

Tal como evidenciado no estudo de Delaney (2010) e de Corcoran e Mamalakis (2009), no presente estudo também foram encontrados dados que mostram que os alunos valorizam **características pessoais do professor**, como serem simpáticos e divertidos (22M9GDF2: “*Ela não é muito divertida, mas ela é simpática para nós*”; 89F9GDF3: “*e professores cativantes como [...] faz piadas durante a aula. Então é engraçado e interage connosco*”). Note-se que as características pessoais do professor reuniu 11 referências, sendo professor exigente e rigoroso a que teve mais referências, com quatro referências.

Foi também valorizado pelos alunos que as aulas não estivessem apenas focadas nos conteúdos programáticos, mas que o professor estivesse aberto a *falar de coisas que não estão nos livros* (22M9GDF2: “*professores não estarem só a deitar a matéria para fora, mostrar curiosidades e assim*”) ou professor que *fala sobre outros temas que ajudam os alunos nas suas vidas* (86M8GDF3: “*às vezes a falar de outros temas que também são importantes para nós, sem propriamente da disciplina, mas que nos ajudam na nossa vida*”).

A **relação professor-aluno** é das dimensões com mais referências neste estudo (10), sendo que os alunos realçam a importância de gostar do professor (86M8GDF3: “*com os professores que gostamos, aprendemos melhor*”), do professor ajudar o aluno (64F7GDF1: “*está sempre a tentar ajudar-nos [...] a tentar ajudar a perceber as coisas*”), sentirem que os motiva (64F7GDF1: “*estarem sempre a motivar-nos para fazermos mais e melhor*”), um professor que mostra interesse e não desiste dos alunos (64F7GDF1: “*eu acho que é os professores não desistirem de nós*”). A relação entre professor e aluno é considerada preponderante para o sucesso na aprendizagem (Araújo & Almeida, 2014). O respeito do professor pelo aluno, entendido como o professor respeitar e considerar as opiniões, emoções e dificuldades do aluno (Corcoran & Mamalakis, 2009), pode estar patente nesta categoria relacional, quando os alunos referem que o professor mostra interesse por eles, os ajuda e motiva. Mais ainda, a presença desta dimensão relacional nos nossos dados vai ao encontro da ideia de McHugh et al. (2013), de que a relação pode ser construída dentro de um contexto de sala de aula.

A demonstração de preocupação e suporte aos alunos, encontrada na literatura como preponderante para o envolvimento do aluno na sua aprendizagem (e.g., Adediwura & Tayo, 2007; McHugh et al., 2013), pensamos estar também implícita nos nossos dados. Desde logo

quando o professor é capaz de abordar aspetos para além dos conteúdos e que estão relacionados com o dia-a-dia dos alunos vai ao encontro da ideia de que os alunos não apreciam a abordagem “*just teach*”, e que apreciam quando os conteúdos são relacionados com as suas experiências pessoais (Hattie, 2009; McHugh et al., 2013; Wang & Dishion, 2011). Também a relevância encontrada no estudo de Brown (1993) em relação a um professor que encoraja os alunos a aumentar as expectativas sobre si mesmos, ou se preocupa com os alunos (Adediwura & Tayo, 2007), parece-nos estarem presentes nos discursos dos alunos deste estudo que referem um *professor que ajuda*, que os *motiva*, e que *não desiste dos alunos*.

Todas estas categorias que emergiram dos dados relativamente às dimensões relacionadas com a figura do professor, refletem a adequação dos ambientes de aprendizagem ao aluno, à colocação do aluno em ação na sala de aula, em interação com o professor, com os colegas, e assim facilitando o envolvimento do aluno e a construção ativa da sua própria aprendizagem. Aliás, tal como Finn e Zimmer (2013) referem em resposta à pergunta lançada por Astin (1999), “How do you get students involved?” (p. 522), a relação professor-aluno, caracterizada pelo suporte do professor ao aluno, e as atividades de aprendizagem e modos de ensinar que encorajam à discussão e ação do aluno na sala de aula, são duas das principais formas de conseguir o envolvimento do aluno.

No que concerne à **dimensão do aluno**, surgiram nos dados referências à dimensão emocional, cognitiva e comportamental do envolvimento do aluno. Na dimensão emocional os alunos trouxeram o humor positivo (*estar com disposição*) como um fator relevante para a sua aprendizagem (6F9GDF4: “*também depende da nossa disposição. Há dias [...] em que simplesmente desligamos*”) e o gosto pessoal pelo objeto de estudo (*gostar da matéria*) (20M7GDF2: “*isso também depende da matéria, se nós gostamos mais de x, fazemos mais*”).

O envolvimento cognitivo surgiu através das **estratégias de autorregulação da aprendizagem e de estudo**, mencionadas pelos alunos: *cadernos organizados* (64F7GDF1: “*ter os cadernos organizados para conseguir perceber as matérias*”), *tirar apontamentos* e a *participação nas aulas* por iniciativa do aluno (33M5GDF1: “*quando nós participamos nas aulas [...] aprendemos*”), seja para *esclarecer dúvidas*, ou para *participar com temas pessoais relacionados com os temas das aulas*.

Relativamente ao envolvimento comportamental, este apenas surgiu nos dados através do **silêncio nas aulas**, foi a única referência desta forma de envolvimento que surgiu nos dados (20M7GDF2: “*ir para uma turma mais sossegada*”).

Estes dados refletem a relevância das emoções no contexto educativo e desenvolvimento da aprendizagem do aluno (Durlak et al., 2011). A autorregulação da aprendizagem surgiu

nestes dados e esta é uma aprendizagem preponderante para o sucesso académico e consubstancia a ideia de construção da aprendizagem pelo próprio aluno (Zimmerman, 2002). A orientação para a aprendizagem centrada no aluno tem implicações para a instrução, incluindo um aumento da ênfase na aprendizagem e estudo autorregulado, precisamente pelo papel ativo assumido pelo aluno (Araújo & Almeida, 2014). Apesar de não ter surgido explicitamente, o recurso social (estratégia de autorregulação) está presente neste estudo através do discurso dos alunos quanto ao suporte do professor. Patrick et al. (2007) referem que as perceções de que o professor se preocupa e ajuda, conduzem a que os alunos perspetivem o professor como um recurso social e incentiva-os a assumirem estratégias de autorregulação.

O contexto escolar pode potenciar a aprendizagem dos alunos, através de alguns elementos-chave, como os recursos da escola, o clima social (Araújo & Almeida, 2014; Gettinger & Stoiber, 2009). Neste estudo, a **dimensão da escola** surgiu muito pouco, tendo os alunos apenas salientado questões relacionadas com a organização do horário das aulas.

(ii) **Q2: De acordo com a perceção dos alunos, o que dificulta o seu processo de aprendizagem?**

Novamente, a **dimensão do professor** foi a mais realçada pelos alunos, assim como as **atividades de aprendizagem e modos de ensinar do professor** (33 referências no total). Aqui, foi preponderante, com 26 referências, o destaque dado a atividades de aprendizagem que conduziam à sua passividade, como obstáculo para a aprendizagem. Repare-se nas seguintes: *professor debita matéria* (6F9GDF4: “basicamente fazem uma palestra”); *professor lê a matéria* (1M9GDF4: “estão a ler os livros e a dizer a matéria”); *professor não faz perguntas* (71F8GDF1: “está sempre a falar, a falar e não nos pergunta”); *professor não interage* (66F8GDF1: “não interage connosco e depois nós estamos ali a ouvir...e pronto”). No global, aulas *seca/não cativantes* e *aulas teóricas/abstratas*, surgiram como dificultadoras da aprendizagem. Estas categorias parecem-nos representar, precisamente, a passividade dos alunos no processo de aprendizagem, apontando para o posicionamento no paradigma da instrução/foco no conteúdo (Barr & Tagg, 1995), e para a lógica de aprendizagem tradicional – preocupação do professor centrada na transmissão dos conhecimentos (Son, 2007).

Os *trabalhos de grupo* foram realçados aqui pela negativa, sobretudo pela dimensão social que tem associado: 20M7GDF2 “*escolhemos um amigo e depois estamos ali mais concentrados na conversa*”). As *visitas de estudo* também foram realçadas como um aspeto negativo (70M9GDF1: “*sinceramente acho que nunca aprendi nada em visitas de estudo*”).

As **características pessoais e comportamentos do professor** surgiram também nestes GDF, tendo os alunos realçado três aspetos em concreto, encontrados noutros estudos (McHatton et al., 2014; McHugh et al., 2013; Wang & Dishion, 2011): (i) *professor não gere o comportamento da turma* (89F9GDF3: “*não se importam muito de nós falarmos, e depois há muito barulho e acabamos por não perceber o que o professor está a explicar*”); *professor rígido/alunos em silêncio mas desatentos* (86M8GDF3: “*podemos estar calados, mas podemos às vezes não estar atentos*”) e um *professor teórico* (1M9GDF4: “*nós não ficamos a perceber, o professor também era muito teórico*”).

Ainda na **dimensão do professor**, surgiu como dificultador para a aprendizagem a **falta de clareza instrucional**, sobretudo no que diz respeito à **não verificação e acompanhamento do ritmo dos alunos**: *professor focado apenas na matéria, não se preocupa com os alunos* (88M9GDF3: “*está preocupado em explicar a matéria e, digamos, não está preocupado com os alunos*”); *professor não esclarece dúvidas* (65F7GDF1: “*não nos pergunta quando nós temos dúvidas e continua a dar a matéria, depois nós nunca percebemos nada*”); *dar a matéria muito rápido e professor muito rápido* (88M9GDF3: “*ela é muito rápida e isso afeta-nos*”). Estes aspetos mencionados pelos alunos vão ao encontro do estudo de McHugh et al. (2013) que refere na perceção de alunos ser um obstáculo para aprendizagem quando o professor não tem em conta necessidades de instrução individualizadas. Para além de que reforça a ideia de que o paradigma foco no conteúdo (tal como o aluno 88M9GDF3 refere claramente) e não no aluno, contribui negativamente para a aprendizagem dos alunos.

A **dimensão aluno** surgiu neste estudo também como dificultadora da aprendizagem. O baixo envolvimento emocional dos alunos foi realçado: *não gostar da matéria* (30M6GDF1: “*quando não gostamos da matéria*”), *não gostar do professor* (22M9GDF2: “*mas eu não gosto da professor, então não gosto da disciplina*”); *não querer saber da disciplina* (23F7GDF2: “*como o facto de nós não quereremos saber da história*”) no sentido em que não reconhecem utilidade prática à disciplina. Também o humor negativo do aluno (*estar sem disposição*) surgiu nos dados. Novamente, estes dados salientam a relevância das emoções no contexto escolar, quer como facilitadoras da aprendizagem, quer como dificultadoras (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2013).

Também surgiram estratégias de autorregulação da aprendizagem e de estudo que na perceção dos alunos não os ajuda a aprender: *estudar só para decorar* (23F7GDF2: “*é daquelas disciplinas que só consigo estudar antes do teste para decorar tudo*”); *estudar em cima da hora* (21M8GDF2: “*estudarmos muito em cima da hora. Não há tempo para solidificar*”); e a *distração* durante as aulas. Estas estratégias referidas pelos alunos revelam apenas a

aquisição/acumulação do conhecimento e não a integração/construção do conhecimento, denotando também falta de planeamento das atividades.

Preocupações familiares dificultam a aprendizagem dos alunos (89F9GDF3: “*os nossos pais, a forma como se portam com os filhos (...) acho que isso vai acabar por (...) prejudicar o aluno*”), sendo que isto está relacionado com a dimensão emocional no contexto de sala de aula, afetando a capacidade de envolvimento do aluno. O ruído nas aulas surgiu como negativo para a aprendizagem, sobretudo quando os alunos conversam sobre temas que não estão relacionados com os conteúdos das aulas, o que parece estar ligado à falta de envolvimento comportamental durante as aulas.

A dimensão da escola surgiu como dificultadora da aprendizagem, apenas com referência ao frio nas aulas.

### (iii) **Integração dos dados entre as questões de investigação**

Para uma visão mais holística dos dados, estabeleceram-se alguns cruzamentos dos dados de ambas as questões de investigação e salientam-se aqui os mais relevantes.

Através do cruzamento das categorias que respondem a ambas as questões de investigação, surgiram algumas dimensões em espelho: *gostar da matéria/não gostar da matéria; aluno com disposição/aluno sem disposição; professor fala de coisas que não estão nos livros e professor interage e professor faz perguntas/professor debita matéria*. Estas dimensões refletem: (i) a valorização pelos alunos da dimensão emocional e relacional, quer para o positivo, quer para o negativo, no contexto da sua aprendizagem; (ii) a relevância crucial atribuída pelos alunos ao seu papel ativo no contexto das aulas, alcançado pelos professores sobretudo através da interação professor-aluno e aluno-aluno.

Por outro lado, atividades como os *trabalhos de grupo* e as *visitas de estudo* surgiram referidas pelos alunos como facilitadores da sua aprendizagem, e por outros como dificultadores. Aliando este aspeto, à grande diversidade de dados que estes GDF trouxeram, reforça-se o facto de a aprendizagem ter diferentes significações para cada aluno (Vermunt & Verloop, 1999), diferentes conceções de aprendizagem (Marton & Säljö, 1976) que influenciam as suas perceções sobre a aprendizagem e o papel dos alunos na mesma.

A dimensão do professor foi a mais destacada em ambas as questões do estudo, o que robustece ainda mais aquilo que já vários estudos têm vindo a defender: o professor faz a diferença nos processos de aprendizagem. Os discursos dos alunos sublinham o quanto estes querem, desejam e valorizam experiências de aprendizagem ativa na sala de aula, mas o

professor é que cria as oportunidades reais para o aluno participar nas atividades de aprendizagem. Assim, o professor é que dita as regras de jogo, incentivando o aluno à ação e interação na aula. Parece-nos que as concepções de aprendizagem dos próprios professores são igualmente influenciadoras no processo de aprendizagem; contribuindo para uma diferença nos modos de ensinar entre o *professor que interage* e o *professor que não interage/debita a matéria*, abrindo espaço à intervenção dos alunos na construção da aprendizagem, ou então contribuindo para que os alunos pensem que a reprodução da informação que lhe é passada pelo professor é tudo o que é esperado deles (Vermunt & Verloop, 1999).

Mais ainda, as estratégias de autorregulação apontadas pelos alunos como facilitadoras estão relacionadas com a aula (*cadernos organizados, apontamentos, participação na aula, colocação de dúvidas*), apontando isto mais uma vez para a valorização do papel ativo e envolvimento do aluno como positivo para a aprendizagem. Ao passo que as estratégias de autorregulação consideradas como dificultadoras da aprendizagem foram *decorar os conteúdos e estudar na véspera*. As concepções dos alunos em relação à sua aprendizagem podem estar relacionadas com estes dados, pois afetam a forma como experienciam as situações de aprendizagem (Grácio et al., 2005). Assim, um aluno com uma concepção transformativa da aprendizagem, adota uma abordagem profunda de aprendizagem, enquanto um aluno com uma concepção reprodutiva, apenas estará preocupado com uma abordagem superficial aos conteúdos (Marton & Säljö, 1976).

Surgiram mais aspetos, quer na dimensão do professor, quer na dimensão do aluno, em ambas as questões, relacionados com o envolvimento cognitivo e com o envolvimento emocional do aluno, e menos referências relacionadas com o envolvimento comportamental. Isto pode estar associado às escolas em que estes dados foram recolhidos, pois sabe-se que nestas o envolvimento comportamental (e.g., faltar às aulas, comportamento desajustado) não é um problema preponderante. Um estudo de Alves, Palmeirão, Trigo, e Cabral (2014) com alunos de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) acerca das suas perceções sobre a aprendizagem, mostrou com mais relevo a dimensão do envolvimento comportamental como dificultadora da aprendizagem.

Por fim, a **dimensão da escola** e a dimensão da família surgiram pouco neste estudo, tendo a família apenas aparecido dentro dos aspetos dificultadores da aprendizagem. Isto é congruente com o guião dos GDF, pois este estava direcionado para a escola, ensino e aprendizagem, e as questões faziam um apelo à reflexão do contributo do professor e do aluno (e.g., *o que é tu fazes que te ajuda a aprender?*). Assim, é aliás relevante o facto de estas questões da escola e da família terem surgido de uma forma natural, sem existir questões diretas.

## **CONCLUSÃO**

Este estudo permitiu compreender a fundo as percepções dos alunos acerca da aprendizagem. Salienta-se o papel fundamental do professor nos processos de aprendizagem, contribuindo para a criação de oportunidades para o envolvimento do aluno na aula, encorajando o papel ativo do aluno na construção da sua aprendizagem. As atividades de aprendizagem e modos de ensinar devem precisamente potenciar a ação do aluno, em detrimento da sua passividade, tendo os alunos salientado a interação professor-aluno e aluno-aluno como cruciais para a sua aprendizagem. Este estudo também demonstrou a relevância da dimensão emocional e relacional para a aprendizagem, com vários discursos dos alunos que revelam como as emoções positivas ou negativas podem influenciar a sua disponibilidade para a aprendizagem, assim como a relação de suporte entre professor e aluno contribui positivamente para os processos de aprendizagem. Estes dados reforçam a ideia de que a aprendizagem envolve não apenas componentes cognitivas, mas também dimensões emocionais, desenvolvimentais e motivacionais (Durlak et al., 2011).

Esta investigação demonstra a pertinência de analisar as percepções dos alunos acerca da aprendizagem, precisamente porque as práticas de ensino e as teorias sobre o ensino devem basear-se no conhecimento acerca de como é que os alunos aprendem (Gagné, 1970), para que exista um maior encontro entre o ensino e a aprendizagem, um diálogo mais alinhado. Desde logo porque dimensões relacionadas com o ensino (clareza instrucional do professor, atividades de aprendizagem e modos de ensinar) foram claramente destacadas pelos alunos, quer como os elementos mais facilitadores da aprendizagem, quer dificultadores.

Os dados trazidos por esta investigação contribuem para a prática dos psicólogos, com o objetivo de promover a melhoria das aprendizagens dos alunos nestes contextos. Sugere-se como pertinente a concretização de ações dinamizadas por psicólogos junto de professores, que contribuam para a reflexão acerca das conceções de aprendizagem dos alunos e dos próprios professores, por forma a aumentar a conexão de práticas de ensino congruentes com a perspetiva construtivista da aprendizagem, valorizada pelos alunos, nomeadamente atribuir um papel ativo/ação ao aluno. Outro aspeto importante é a necessidade de promover junto dos professores a relevância do atendimento à dimensão emocional no contexto de sala de aula, e construção de suporte professor-aluno. Além disto, também se sugere intervenções com os alunos, para que estes possam desenvolver a reflexão metacognitiva em relação à sua aprendizagem, compreendendo como é que se envolvem nos processos de aprendizagem, que estratégias de autorregulação podem privilegiar para o engrandecimento da sua aprendizagem autónoma, estimulando a progressão das conceções de aprendizagem para níveis mais complexos e que contribuem para aprendizagens de elevada qualidade.

Assim, promover a aprendizagem dos alunos não consiste em “*just teach*”, mas sim consiste numa tarefa exigente que envolve um conhecimento sofisticado do professor (Gettinger & Stoiber, 2009). Este estudo mostra como é essencial, os professores despenderem tempo a interagir ativamente com os seus alunos, conhecerem os alunos e criarem relações de suporte, estimulando os alunos a envolverem-se também ativamente na aprendizagem.

Refletindo acerca das forças e limitações deste estudo, considera-se que o recurso à metodologia qualitativa e, particularmente aos GDF como método de recolha de dados, é um ponto forte, pois, simultaneamente, valoriza as vozes dos alunos e contribui para a promoção da metacognição dos participantes em relação aos seus processos de aprendizagem. A procura da compreensão dos elementos que são dificultadores para a aprendizagem constitui-se como uma força deste estudo, atendendo à investigação limitada neste âmbito. Igualmente, ressalva-se como positivo a validade ecológica patente neste estudo, ao nascer de preocupações reais de professores e ao contribuir para alimentar o desenvolvimento profissional destes mesmos professores.

Por outro lado, realça-se como limitações deste estudo os problemas técnicos que existiram com as gravações áudio e vídeo, que impediram a identificação em todos os momentos do participante que estava a falar, e também o facto de o número de participantes por GDF não ter sido o mesmo, especialmente porque num dos GDF não existiu nenhum participante do 7º ano.

Por fim, sugere-se que investigações futuras procurem comparar as perceções dos alunos sobre a aprendizagem por ciclos de ensino, pois este conhecimento pode ser útil para a compreensão das perceções em diferentes etapas desenvolvimentais e escolares, identificando dimensões transversais a todas as etapas e dimensões específicas. Tendo em conta que este é um estudo focado em escolas privadas, uma sugestão para investigação futura é a comparação destes dados com dados recolhidos noutros contextos escolares públicos (e.g., comparação com dados recolhidos pelo estudo de Alves et al., 2014). Estudos podem também procurar relacionar as perceções dos alunos com as perceções dos professores, percebendo encontros e desencontros, congruências e incongruências.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Adediwura, A., & Tayo, B. (2007). Perceptions of teachers' knowledge, attitude and teaching skills as predictor of academic performance in Nigerian secondary schools. *Educational Research and Review*, 2(7), 165-171.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação* (5º Ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage* [As pedagogias da aprendizagem]. Lisboa: Instituto Piaget.
- Alves, J., Palmeirão, C., Trigo, L., & Cabral, I. (2014). *A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: A visão dos alunos*. Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Araújo, A., & Almeida, A. (2014). Variáveis pessoais no sucesso escolar dos alunos: Integração e contextualização. In L. Almeida, & A., Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 249-271). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Barr, R., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.
- Beek, J., Jong, F., Wubbles, T., & Minnaert, A. (2014). Measuring teacher regulating activities concerning students learning in secondary education classrooms: Reliability and validity of student perceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 206-213.
- Biggs, J. (1987a). *Student approaches to learning and studying*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- Booth, M., & Gerard, J. (2014). Adolescents' stage-environment fit in middle and high school: The relationship between students' perceptions of their school and themselves. *Youth & Society*, 46(6), 735-755. doi: 10.1177/0044118X12451276
- Brok, P., Bergen, T., Stahl, R., & Brekelmans, R. (2004). Students' perceptions of teacher control behaviour. *Learning and Instruction*, 14, 425-443.

- Brown, S., & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham, England: Open University Press.
- Carey, M. (1994). The group effect in focus group: Planning, implementing and interpreting focus group research. In J. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 225 - 241). California, USA: Sage Publications.
- Corcoran, C., & Mamalakis, A. (2009). Fifth grade students' perceptions of reading motivation techniques. *Reading Improvement*, 46(3), 137-142.
- Danielsen, A., Wiium, N., Whilhmsen, B., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48, 247-267. doi: 10.1016/j.jsp.2010.02.002
- Delaney, J. (2010). *How high school students perceive effective teachers*. Retirado de: <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/Delaney%20Morning%20Watch%20Article%20on%20Effective%20Teachers'%20Characteristics%20Study.pdf>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ª Ed.) (pp. 1-32). California, USA: Sage Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Faria, L. (2014). Conceções pessoais de competência: Contributos para a promoção da aprendizagem e do desempenho escolar. In L. Almeida, & A., Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 9-46). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- Ferguson, R. (2012). Can student surveys measure teaching quality?. *Kappan*, 94(3), 24-28.
- Fernandes, E., & Maia, A. (2001). Grounded Theory. In E. Fernandes, & L. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp. 49-76). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

- Finch, H., & Lewis, J. (2003). Focus group. In J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 170-198). London, England: Sage Publications.
- Finn, J., & Zimmer, K. (2013). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). New York, USA: Springer Science.
- Fitzpatrick, J., Secrist, J., & Wright, D. J. (1998). *Secrets for a successful dissertation*. California, USA: Sage Publications.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.d
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gadin, K., Weiner, G., & Ahlgren, C. (2013). School health promotion to increase empowerment, gender equality and pupil participation: A focus group study of a swedish elementar school iniciative. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 54-70. doi: 10.1080/00313831.2011.621972
- Gagné, R. M. (1970). *The conditions of learning* (2<sup>a</sup> Ed.). New York, USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Gettinger, M., & Stoiber, K. (2009). Effective teaching and effective schools. In C. Reynolds & T. Gutkin (Eds.). *The handbook of school psychology* (4th ed.) (pp. 769-790). New York: John Wiley & Sons.
- Grácio, M., Chaleta, M., & Rosário, P. (2005). Emergência de novas concepções de aprendizagem e ensino e suas implicações educativas. In *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1675-1683).
- Hattie, K. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York, USA: Routledge.
- Hill, W. (2002). *Learning: A survey of psychological interpretations* (7<sup>a</sup> ed.). Boston, USA: Ally & Bacon.

- Illneris, K. (2009). Introduction. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their words* (pp. 1-6). Oxon, England: Routledge.
- King, A. (1993). From sage on the sage to guide on the side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.
- Lewis, J. (2003). Design issues. In J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practices: A guide for social science students and researchers* (pp. 49-76). London, England: Sage Publications.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Mahatmya, D., Lohman, B., Matjasko, J., & Farb, A. (2013). Engagement across development periods. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 45-63). New York, USA: Springer Science.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. J. (Eds.) (2005). *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2<sup>nd</sup> ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- McHatton, P., Farmer, J., Bessett, H., Shaunessy-Dedrick, E., & Ray, S. (2014). Investigating middle school students' perceptions of their learning through drawings. *Middle Grades Research Journal*, 9(2), 37-55.
- McHugh, R., Horner, C., Colditz, J., & Wallace, T. (2013). Brigdes and barriers: Adolescents perceptions of student-teacher relationships. *Urban Education Journal*, 48, 9-43.
- Measures of Effective Teaching, MET Project (2012). Asking students about teaching: Student perceptions surveys and their implementation. Retirado de: [http://www.metproject.org/downloads/Asking\\_Students\\_Practitioner\\_Brief.pdf](http://www.metproject.org/downloads/Asking_Students_Practitioner_Brief.pdf)
- Meirieu, P. (1999). *Apprendre...Oui, mais comment?* [Aprender...Sim, mas como?]. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

- Millward, L. J. (2000). Focus group. In G. M. Breakwell, S. Hammond, & C. Fife-schaw (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 304-323). London, England: Sage Publications.
- Morgan, L. (1997). *Focus group as qualitative research*. California ,USA: Sage Publications.
- Oscaña, A., & Reyes, M. (2011). La voz del alumnado del grado en maestro de educación infantil en la Universidad de Granada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (4), 95-103.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.83
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Academic emotions and student engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259-283). New York, USA: Springer Science.
- Pintrich, P. (2000). Educational Psychology at the millenium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35(4), 221-226. doi: 10.1207/S15326985EP3504\_01
- Rafael, M. (2005). Abordagens comportamentais à aprendizagem. In G. Miranda & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 121-137). Lisboa: Relógio D' Água.
- Ritchie, J. (2003). The applications of qualitative methods to social research. In In J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practices: A guide for social science students and researchers* (pp. 24-46). London, England: Sage Publications.
- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. Miranda & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D' Água.
- Rosário, P., Almeida, L., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2004). Abordagem dos alunos à aprendizagem: Análise do construto. *Psico-USF*, 9(2), 117-127.
- Rosário, P., Grácio, M., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones de aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 13, 195-206.
- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: Projecto sarilhos do amarelo*. Porto: Porto Editora.

- Rosário, P., Núñez, J., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 411-428.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London, England: Sage Publications.
- Saulnier, B., Landry, J., & Wagner, T. (2008). From teaching to learning: Learner-centred teaching and assessment in information systems education. *Journal of Information Systems Education, 19*(2), 169-174.
- Snape, D., & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practices: A guide for social science students and researchers* (pp. 2-23). London, England: Sage Publications.
- Son, L. (2007). Introduction: A metacognition bridge. *European Journal of Cognitive Psychology, 19*(4/5), 481-493. doi: 10.1080/09541440701352317
- Stefl-Mabry, J., Radlick, M., & Doane, W. (2010). Can you hear me now? Student voice: High school & middle school students' perceptions of teachers, ICT and learning. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 6*(4), 64-82.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. California, USA: Sage Publications.
- Trigo, L., Ramalho, S., Baldaque, M., Cabral, A., Dias, T., Quintas, R., Sequeira, R., Cabral, L., & Cunha, R. (no prelo). Ensinar e aprender no século XXI: Um olhar sobre as preocupações relatadas por professores. Livro de Atas do 2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses e IX Congresso Iberoamericano de Psicologia.
- Trindade, R. (2011). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. São Paulo, Brasil: Leya.

- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Todas as aprendizagens são pessoas, mas ninguém aprende sozinho: Gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem*. Vila Alto Tarumã, Brasil: Editora Melo.
- Vermunt, J., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Lerning and Instruction, 9*, 257-280.
- Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Wang, M., & Dishion, T. (2011). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioural problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 40-53.
- Winlow, H., Simm, D., Marvell, A., & Schaaf, R. (2013). Using focus group research to support teaching and learning. *Journal of Geography in Higher Education, 37*(2), 292-303. doi: 10.1080/03098265.2012.696595
- Wittrock, M. (1986). Students' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching: A project of the American Educational Research Association* (pp. 297 – 327). London: MACmillan Publishing Company.
- Wolters, C., & Taylor, D. (2013). A self-regulated learning perspective on student engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 635-651). New York, USA: Springer Science.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_2

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Guião de Entrevista Semiestruturado para Grupos de Discussão Focalizada

### Acordo de Parceria FEP-UCP e Colégios 2013/2014

#### Guião para um Grupo de Discussão Focalizada (GDF) 1.º CEB ao Ensino Secundário

**Temática geral:** Perceções dos estudantes sobre a escola, o ensino e a aprendizagem.  
**Participantes:** 6-8 alunos de cada ciclo (1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB e secundário)  
(obter caracterização dos participantes quanto a sexo, idade, ano de escolaridade, rendimento escolar, histórico de retenção, ano de entrada no colégio, habilitações e profissão dos pais).  
**Amostragem:** 2 GDF por colégio; seleção aleatória de alunos dos vários anos dos respetivos ciclos.  
**Duração total do GDF:** 50 minutos.  
**Condução dos grupos:** equipa com psicólogos e/ou estagiários OPP; para maior neutralidade, cada elemento da equipa realiza GDF noutros colégios que não aquele onde trabalha.

#### Introdução

**Tempo:** 2 minutos

**Objetivo específico:** Legitimar o debate e motivar os participantes.

#### Papel do moderador:

- a) Informar os participantes sobre os objetivos do grupo de discussão focalizada
  - Contextualização da parceria entre 11 colégios e FEP-UCP
- b) Reconfirmar autorização dos participantes para a gravação áudio e vídeo das discussões, assegurando o anonimato e a confidencialidade e referindo que a sua utilização será para os fins de investigação e melhoria do ensino e da aprendizagem.
- c) Destacar a importância da interação e discussão entre os elementos do grupo, promovendo-se a reflexão conjunta sobre as diferentes temáticas.
- d) Destacar que não há respostas certas ou erradas.

#### Desenvolvimento

#### Papel do moderador:

- a) Colocar as questões para debate.
- b) Garantir a participação de todos.
- c) Facilitar o processo de discussão.
- d) Estimular e incentivar a participação utilizando perguntas como “qual?”, “o quê?”, “como?”, “onde?”, “porquê?”.
- e) Incentivar o debate de modo a abordar ou aprofundar os tópicos a explorar.
- f) Intervir apenas se algum participante se desviar do tema.
- g) Fazer uma síntese da discussão já efetuada em cada uma das partes.

**Parte I****Tempo:** 45 minutos**Objetivo específico:** Recolher as percepções e representações dos participantes acerca do ensino, da aprendizagem e da escola.**Tópicos a explorar no debate:**

- a) O que significa, para vocês, a escola?
- b) Em que situações sentem que aprendem mais? Em que situações sentem que aprendem menos? Porquê?  
Explorar: tipo de aulas, estratégias, tarefas/atividades, ...  
O que é que o professor faz/o que é que tu fazes que te ajuda a aprender?
- c) O que mais vos motiva a aprender? O que mais vos desmotiva? Porquê?
- d) O que é que capta mais a vossa atenção? O que é que vos ajuda a manter atentos? O que é que faz com que se distraiam?
- e) Tendo em conta a vossa experiência, como descrevem os vossos professores?
- f) E como descrevem os alunos em geral?
- g) O que é que vos preocupa enquanto alunos?
- h) Se pudessem, o que mudavam na vossa escola, relativamente ao ensino, aprendizagem, estudo, etc.?

**Conclusão****Tempo:** 3 minutos**Objetivo específico:** Elaborar uma síntese das ideias principais.**Papel do moderador/tópicos a explorar no debate:**

- a) Pedir aos participantes a identificação das principais ideias que surgiram neste grupo de discussão.
- b) Agradecer a participação de todos, enfatizando a importância da sua opinião.
- c) Referir que futuramente serão informados sobre o andamento deste trabalho.

## Anexo 2 – Modelo de Consentimento informado para escolas

DATA

Caros Pais,

O Colégio **XXXXXX**, em conjunto com outras dez Instituições de Ensino Particular da Zona metropolitana do Porto, estabeleceu uma parceria com a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (Porto) que visa entre outros desenvolver um projeto de investigação com o objetivo de validar, promover e avaliar práticas pedagógicas diferenciadas, que tenham em conta as características e necessidades dos alunos na atualidade.

Nesta fase, estamos a desenvolver um estudo que pretende recolher as perceções globais dos alunos do jardim-de-infância, ensino básico e ensino secundário, sobre a escola, o ensino e a aprendizagem.

O estudo que decorrerá em simultâneo nas 11 escolas, será desenvolvido através de grupos de discussão focalizada compostos por 6 a 8 alunos do mesmo ciclo de ensino (**xxxx** e **xxxx**, no caso do nosso Colégio) e com a duração aproximada de 50 minutos.

Para efeito da recolha de dados para a investigação, será realizada a gravação áudio e vídeo dos grupos de discussão focalizada. Os dados serão analisados no global, salvaguardando-se o total anonimato dos mesmos a partir do momento da sua transcrição. Toda a informação recolhida é confidencial sendo utilizada exclusivamente para fins de investigação pela equipa responsável pelo estudo.

A amostra total será composta de forma aleatória por alunos dos diferentes níveis de ensino. Assim, foram sorteados aleatoriamente alunos do **xxxxx** e **xxxx** (ciclos de ensino) para participarem nos grupos de discussão focalizada que se vão realizar no Colégio **xxxxx**.

***Versão 1** - Tendo o seu filho sido um dos alunos selecionados no processo de amostragem, vimos solicitar a sua autorização para a participação deste no grupo de discussão focalizada que se realizará no próximo dia **XXXX**, às **XXXX**, no **XXXXXX** (cf. destacável).*

**OU**

***Versão 2** - O seu filho poderá ser um dos alunos selecionados no processo de amostragem, pelo que vimos solicitar a sua autorização para que este possa vir a participar no estudo. Apenas precisará de responder caso se oponha à eventual participação do seu filho no grupo de discussão focalizada. Caso o seu filho seja selecionado, enviaremos brevemente informação relativa à data e horário do grupo.*

Os grupos serão orientados por elementos da equipa de investigação com formação específica para aplicação do guião deste estudo. Qualquer esclarecimento adicional poderá ser realizado junto do serviço de psicologia, por contacto telefónico (XXXX) ou eletrónico (XXX).

Gratos pela colaboração, apresentamos os nossos melhores cumprimentos,

-----  
-----

AUTORIZO/ NÃO AUTORIZO o meu filho \_\_\_\_\_, \_\_\_\_.<sup>o</sup>  
ano, a participar no grupo de discussão focalizada no âmbito de um estudo conduzido pela FEP-  
UCP sobre as perceções dos alunos sobre a escola, o ensino e a aprendizagem.

Assinatura \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

## **Anexo 3 – Sistema de categorias**

### **1. APRENDER MAIS**

#### **1.1. Dimensão Aluno**

##### 1.1.1. Emoções Académicas

###### 1.1.1.1. Gosto\_interesses pessoais

###### 1.1.1.1.1. Gostar da matéria

###### 1.1.1.2. Humor do aluno

###### 1.1.1.2.1. Estar com disposição

##### 1.1.2. Estratégias de estudo e aprendizagem

###### 1.1.2.1. Organizar\_Tomada de Apontamentos

###### 1.1.2.1.1. Cadernos organizados

###### 1.1.2.1.2. Tirar apontamentos

###### 1.1.2.2. Participar nas aulas

###### 1.1.2.2.1. Alunos participam com temas pessoais relacionados com os temas da aulas

###### 1.1.2.2.2. Alunos poderem participar nas aulas

###### 1.1.2.2.3. Alunos poderem fazer perguntas\_esclarecer dúvidas

###### 1.1.2.3. Silêncio nas aulas

###### 1.1.2.3.1. Não haver barulho de fundo na turma

#### **1.2. Dimensão Professor**

##### 1.2.1. Atividades de aprendizagem e modos de ensinar

###### 1.2.1.1. Dentro da sala de aula

###### 1.2.1.1.1. Abordagem aos conteúdos

###### 1.2.1.1.1.1. Professor desperta curiosidade pela matéria

###### 1.2.1.1.1.2. Professor fala de coisas que não estão nos livros

###### 1.2.1.1.1.3. Professor fala sobre outros temas e ajuda na nossa vida

###### 1.2.1.1.1.4. Tornar a matéria divertida

###### 1.2.1.1.2. Aluno pratica\_organiza\_pesquisa

###### 1.2.1.1.2.1. Aluno pesquisar conteúdos

###### 1.2.1.1.2.2. Aulas práticas

###### 1.2.1.1.2.3. Fazer exercícios

###### 1.2.1.1.2.4. Fazer trabalhos

###### 1.2.1.1.2.5. Jogar jogos

###### 1.2.1.1.3. Aprendizagem cooperativa

###### 1.2.1.1.3.1. Aprender melhor com os colegas

###### 1.2.1.1.3.2. Conversação dentro dos grupos

- 1.2.1.1.3.3. Explicar a matéria\_apresentação de trabalhos
      - 1.2.1.1.3.4. Ouvir várias opiniões
      - 1.2.1.1.3.5. Trabalhar com alunos tão bons ou melhores
      - 1.2.1.1.3.6. Trabalho em grupo
    - 1.2.1.1.4. Atividades diferentes
    - 1.2.1.1.5. Aulas interativas
    - 1.2.1.1.6. Parte da aula para relaxar
    - 1.2.1.1.7. Professor interage
    - 1.2.1.1.8. Questionamento
      - 1.2.1.1.8.1. Professor faz perguntas
      - 1.2.1.1.8.2. Questionários
  - 1.2.1.2. Fora da sala de aula
    - 1.2.1.2.1. Visitas de estudo
- 1.2.2. Características pessoais do professor
  - 1.2.2.1. Professor cativante
  - 1.2.2.2. Professor divertido
  - 1.2.2.3. Professor exigente e rigoroso
  - 1.2.2.4. Professor simpático
- 1.2.3. Clareza instrucional do professor
  - 1.2.3.1. Exposição passo a passo
    - 1.2.3.1.1. Dar exemplos da matéria\_dia\_a\_dia
    - 1.2.3.1.2. Professor explica a matéria
  - 1.2.3.2. Verificar a compreensão dos alunos
    - 1.2.3.2.1. Professor pede para os alunos participarem
    - 1.2.3.2.2. Professor sabe se os alunos estão atentos
- 1.2.4. Recursos de aprendizagem a que o professor recorre
  - 1.2.4.1. Audiovisuais
    - 1.2.4.1.1. Filmes\_vídeos
    - 1.2.4.1.2. *Powerpoints*
  - 1.2.4.2. Materiais
    - 1.2.4.2.1. Fichas
- 1.2.5. Relação professor-aluno
  - 1.2.5.1. Gostar do professor
  - 1.2.5.2. Professor ajuda o aluno
  - 1.2.5.3. Professor amigo
  - 1.2.5.4. Professor mostra interesse
  - 1.2.5.5. Professor motiva os alunos

1.2.5.6. Professor não desiste dos alunos

### **1.3. Dimensão Escola**

1.3.1. Horários aulas

1.3.1.1. Aulas de manhã

1.3.1.2. Aulas mais produtivas de tarde

1.3.1.3. Diminuição do tempo de aulas\_50 minutos

1.3.2. Recursos de aprendizagem da escola

1.3.2.1. Quadro interativo

## **2. APRENDER MENOS**

### **2.1. Dimensão Aluno**

2.1.1. Emoções Académicas

2.1.1.1. Desinteresse\_não gostos pessoais

2.1.1.1.1. Não gostar da matéria

2.1.1.1.2. Não gostar do professor

2.1.1.1.3. Não querer saber da disciplina

2.1.1.2. Humor do aluno

2.1.1.2.1. Aluno estar sem disposição

2.1.2. Estratégias de estudo e aprendizagem

2.1.2.1. Não escutar\_ter atenção nas aulas

2.1.2.1.1. Aluno distrair-se

2.1.2.2. Não organizar\_compreender conteúdos

2.1.2.2.1. Estudar só para decorar

2.1.2.2.2. Não perceber o que está aprender

2.1.2.3. Não planear o estudo

2.1.2.3.1. Estudar em cima da hora

2.1.3. Preocupações familiares

2.1.4. Ruído nas aulas

### **2.2. Dimensão Professor**

2.2.1. Atividades de aprendizagem e modos de ensinar

2.2.1.1 Aulas seca\_não cativantes

2.2.1.2. Aulas teóricas\_abstratas

2.2.1.3. Exemplos técnicos

2.2.1.4. Passividade alunos

2.2.1.4.1. Passar a aula a copiar

2.2.1.4.2. Professor debita matéria

2.2.1.4.3. Professor lê matéria

2.2.1.4.4. Professor não faz perguntas

2.2.1.4.5. Professor não interage

2.2.1.4.6. Professor só lê livros

2.2.1.5. Repetição da matéria para os colegas que não perceberam

2.2.1.6. Trabalhos de grupo

2.2.1.7. Visitas de estudo

2.2.2. Características pessoais e comportamentos do professor

2.2.2.1. Professor ausenta-se da sala

2.2.2.2. Professor escreve no quadro de forma desorganizada

2.2.2.3. Professor pouco exigente\_ não gere comportamentos da turma

2.2.2.4. Professor rígido\_ alunos em silêncio mas desatentos

2.2.2.5. Professor senta-se na cadeira

2.2.2.6. Professor teórico

2.2.3. Falta de clareza instrucional do Professor

2.2.3.1. Não verifica a aprendizagem\_ não acompanha o ritmo alunos

2.2.3.1.1. Dar a matéria rápida

2.2.3.1.2. Professor focado apenas na matéria, não se preocupa com alunos

2.2.3.1.3. Professor muito rápido

2.2.3.1.4. Professor não esclarece dúvidas

2.2.3.1.5. Professor teórico

### 2.3. *Dimensão Escola*

2.3.1. Ter frio nas aulas

## Anexo 4 – Codificação e Categorização com descrição das categorias

### 1. APRENDER MAIS

Codifica todos os enunciados que estejam relacionados com a perceção dos alunos em relação ao que facilita/potencia a sua aprendizagem

#### 1.1. *Dimensão Aluno*

Codifica todos os enunciados que refletem comportamentos, emoções e pensamentos do aluno e que facilitam a sua aprendizagem.

##### 1.1.1. Emoções Académicas

Codifica todos os enunciados que refletem emoções positivas dos alunos relacionadas com as tarefas escolares.

##### 1.1.1.1. Gosto\_interesses pessoais

Codifica todos os enunciados que refletem emoções positivas do aluno despoletadas pelo seu gosto pessoal nos conteúdos do material da aprendizagem, ou gosto pelas características do professor que está a abordar os conteúdos.

<b>Código</b>	<b>Designação</b>	<b>Número de fontes</b>	<b>Número de referências</b>	<b>Exemplo dos dados</b>
1.1.1.1.1.	Gostar da matéria	1	1	20M7GDF2: “ <i>Isso também depende da matéria, se nós gostamos mais de x fazemos mais...</i> ”
<b>1.1.1.2. Humor do aluno</b> Codifica todos os enunciados referentes ao humor positivo do aluno que facilita a sua aprendizagem.				
1.1.1.2.1.	Estar com disposição	3	4	6F9GDF4 – “ <i>Também depende da nossa disposição. Há dias em que nós, o ‘stor pode estar a falar e nós apontarmos e outras em que simplesmente desligamos.</i> ”

<p style="text-align: center;">1.1.2. Estratégias de estudo e aprendizagem Codifica todos os enunciados que refletem estratégias de autorregulação do estudo e da aprendizagem utilizadas pelo aluno e que contribuem positivamente para a sua aprendizagem.</p>				
<p style="text-align: center;">1.1.2.1. Organizar_Tomada de Apontamentos Codifica todos os enunciados que refletem os esforços do aluno para organizar materiais/conteúdos, para registar as principais informações de uma matéria e para compreender os conteúdos.</p>				
1.1.2.1.1.	Cadernos organizados	1	1	64F7GDF1 – <i>“Ter os cadernos organizados para conseguir perceber as matérias e entender e conseguimos tirar boas notas... esse tipo de coisas.”</i>
1.1.2.1.2.	Tirar apontamentos	1	1	66F8GDF1 – <i>“Tirar apontamentos.”</i>
<p style="text-align: center;">1.1.2.2. Participar nas aulas Codifica todos os enunciados que refletem o esforço do aluno em participar nas aulas.</p>				
1.1.2.2.1.	Alunos participam com temas pessoais relacionados com os temas das aulas	1	1	86M8GDF3: <i>“Temas... sobre a vida pessoal têm... são relacionados com os temas da aula.”</i>
1.1.2.2.2.	Alunos poderem participar nas aulas	1	1	M – <i>“Entre os professores e os alunos, ok. E tu gostas das aulas em que podes participar, é isso? Em que podes falar? Para ti achas importante que</i>

				<p><i>os alunos falem é isso? Que participem nas aulas?”</i></p> <p>4F8GDF4 – “<i>Sim.</i>”</p>
1.1.2.2.3.	Alunos poderem fazer perguntas_esclarecer dúvidas	1	1	<p>M: “<i>Dos próprios alunos fazerem perguntas, é isso? Isso é importante para a aprendizagem? Porquê?</i>”</p> <p>92F7GDF3: “<i>Porque ficamos a conhecer mais a própria matéria.</i>”</p>
<p style="text-align: center;"><b>1.1.2.3. Silêncio nas aulas</b></p> <p style="text-align: center;">Codifica todos os enunciados que revelam a existência de silêncio durante as aulas é benéfica para a aprendizagem, através do comportamento da turma como um todo.</p>				
1.1.2.3.1.	Não haver barulho de fundo na turma	1	1	<p>20M7GDF2: “<i>Ir para uma turma mais sossegada, sim, se fosse o contrário, se calhar não...</i>”</p>
<p style="text-align: center;"><b>1.2. Dimensão Professor</b></p> <p style="text-align: center;">Codifica todos os enunciados que refletem dimensões relacionadas com a figura do professor e que o aluno considera facilitadoras da sua aprendizagem.</p>				
<p style="text-align: center;"><b>1.2.1. Atividades de aprendizagem e modos de ensinar</b></p> <p style="text-align: center;">Codifica todos os enunciados que referem as atividades de aprendizagem mencionadas pelo aluno como ajudando-o a aprender mais, dentro e fora da aula; assim como modos de ensinar/de colocar em prática as atividades utilizados pelo professor.</p>				

1.2.1.1. Dentro da sala de aula

Nesta categoria encontram-se todas as atividades que se desenvolvem dentro do contexto da sala de aula, consideradas como facilitadoras da aprendizagem.

1.2.1.1.1. Abordagem aos conteúdos

Codifica todos os enunciados referentes à forma como o professor aborda os conteúdos e que contribuem para que o aluno aprenda mais.

1.2.1.1.1.1.	Professor desperta curiosidade pela matéria	1	1	88M9GDF3: “(...) para compreender melhor a matéria, por exemplo, ah... quando damos o início de um estudo qualquer, portanto... de qualquer disciplina, o professor, por exemplo, pergunta o nome da palavra, o que é que aquilo significa, o que ao mesmo tempo para nós 'tamos ah... 'tar curiosos, a pensar o que aquilo poderá ser e depois, se nós erramos, se não dissermos o correto, o nosso cérebro vai estar mais desperto para ver digamos a realidade”
1.2.1.1.1.2.	Professor fala de coisas que não estão nos livros	1	1	22M9GDF2: “Também é importante, os professores não estarem só a deitar a matéria para fora, mostrar algumas curiosidades e assim... É para ficarmos mais interessados...”
1.2.1.1.1.3.	Professor fala sobre outros temas e ajuda na nossa vida	1	1	86M8GDF3: “Um professor rigoroso para mim, é um professor que se limita a dar a matéria e às vezes a falar de outros temas que também são importantes para nós, sem propriamente da disciplina, mas que nos ajudam na nossa vida.”

				M: Ajuda-te se o professor falar noutros temas? 86M8GDF3: “ <i>Sim</i> ”.
1.2.1.1.1.4.	Tornar a matéria divertida	1	1	47F9GDF5: “ <i>(...) ele dá as aulas com calma, explica, faz umas piadas a meio da aula, nós rimo-nos, aprendemos, fixamos e ajuda, nos testes são visíveis.</i> ”
<p>1.2.1.1.2. Aluno pratica_organiza_pesquisa</p> <p>Codifica todos os enunciados que refletem atividades promovidas pelo professor que implicam a ação do aluno para praticar conteúdos, organizar informação ou pesquisar informação. Estas contribuem para potenciar a aprendizagem do aluno.</p>				
1.2.1.1.2.1.	Aluno pesquisar conteúdos	1	1	Moderador: E a investigação que vocês tiveram de ter para este trabalho? Por exemplo... Ajuda a aprender? Não? O estudarem sozinhos... 21M8GDF2: “ <i>Sim.</i> ” 22M9GDF2: “ <i>O interesse para pesquisar, estamos aprender mais.</i> ”
1.2.1.1.2.2.	Aulas práticas	1	5	88M9GDF3: “ <i>(...) porque se nós executarmos, no caso de Ciências, se executarmos experiencias acho que é muito mais fácil do que estar a ler o próprio livro...</i> ”
1.2.1.1.2.3.	Fazer exercícios	1	1	3M8GDF4 – “ <i>Fazer exercícios, fazer trabalhos de grupo...</i> ”
1.2.1.1.2.4.	Fazer trabalhos	1	1	1M9GDF4 – “ <i>Por exemplo vemos um filme ou o professor de vez em quando também tem uns</i>

				<i>questionários, nós temos de responder, powerpoint's e trabalhos também...</i>
1.2.1.1.2.5.	Jogar jogos	1	1	70M9GDF1 – “Jogos.” (risos)
<p>1.2.1.1.3. Aprendizagem cooperativa</p> <p>Codifica todos os enunciados que refletem atividades que o professor utiliza e que envolvem a aprendizagem cooperativa entre pares, sendo que os alunos aprendem com/em conjunto com os seus colegas e isso ajuda-os a aprender mais.</p>				
1.2.1.1.3.1.	Aprender melhor com os colegas	1	1	20M7GDF2: “(...) <i>Eu às vezes acho que percebo melhor se algum colega meu quiser intervir e explicar, do que eu próprio às vezes algum colega meu não está a perceber e eu entendendo os seus gostos, às vezes lembro-me de uma explicação que sei que com ele vai funcionar.</i> ”
1.2.1.1.3.2.	Conversação dentro dos grupos	1	1	45F9GDF5: “(...) <i>Diálogos em trabalhos de grupo onde temos que falar uns com os outros, desenvolver a nossa língua...</i> ”
1.2.1.1.3.3.	Explicar a matéria_apresentação de trabalhos	2	2	20M7GDF2: “ <i>Sim... Acho que eu também acho que nós aprendemos mais facilmente quando não são sempre os professores a explicar, como por exemplo quando nós temos de fazer um trabalho sobre... algum tema (...)</i> ”
1.2.1.1.3.4.	Ouvir várias opiniões	1	1	86M8GDF3: “ <i>Porque ouvimos várias opiniões...</i> ” M: Hum-hum 86M8GDF3: “ <i>E ajuda-nos a interiorizar melhor.</i> ”

1.2.1.1.3.5.	Trabalhar com alunos tão bons ou melhores	1	1	20M7GDF2: “(...) eu às vezes gosto de ouvir alguém melhor que eu, ou tão bom como eu, acho que, acho que para mim era mais divertido, até porque eu podia usar as palavras mesmo de ciências que eles entendessem e não ficassem a olhar para mim.”
1.2.1.1.3.6.	Trabalho em grupo	3	6	5F7GDF4 – “Quando fazemos trabalhos de grupo.”
1.2.1.1.5.	Aulas interativas	1	2	1M9GDF4 – “Eu acho que gosto mais das aulas quando elas são tipo interativas.”
1.2.1.1.6.	Parte da aula para relaxar	1	1	88M9GDF3: “Mas que deve ajudar... Acho que deve haver uma parte da aula em que deve estar a ... a aprender e uma parte em que, basta cinco minutos ou isso, em que os professores falam da matéria e que gera um bocado mais de relaxamento...”
1.2.1.1.7.	Professor interage	5	8	4F8GDF4– “Eu gosto mais das aulas em que os professores deixam os alunos falar, conversam... Interagir assim mais uns com os outros.” Moderador – Ok. E essa interação é entre quem? 4F8GDF4 – “Professores e os alunos.”
<p>1.2.1.1.8. Questionamento</p> <p>Codifica todos os enunciados que referem atividades do professor que promovem o questionamento do aluno.</p>				

1.2.1.1.8.1.	Professor faz perguntas	2	2	71F8GDF1 – “É mais fácil quando eles estão a falar connosco e a fazer-nos perguntas que sejam mais fáceis para nós.”
1.2.1.1.8.2.	Questionários	1	1	1M9GDF4 – “Por exemplo vemos um filme ou o professor de vez em quando também tem uns questionários, nós temos de responder...”
<p>1.2.1.2. Fora da sala de aula</p> <p>Nesta categoria encontram-se todas as atividades que se desenvolvem fora do contexto da sala de aula, consideradas como facilitadoras da aprendizagem.</p>				
1.2.1.2.1.	Visitas de estudo	1	3	86M8GDF3: “E as visitas de estudo permitem-nos interiorizar melhor a matéria.”
<p>1.2.2. Características pessoais do professor</p> <p>Codifica todos os enunciados que refletem características pessoais do professor que o aluno identifica como importantes para aprender mais.</p>				
1.2.2.1.	Professor cativante	1	2	89F9GDF3: “Acho que os professores têm que nos cativar...”
1.2.2.2.	Professor divertido	3	3	Moderador: E é divertido? 19M8GDF2: “É.”
1.2.2.3.	Professor exigente e rigoroso	3	4	68M7GDF1 – “Ham... Professores rigorosos”
1.2.2.4.	Professor simpático	2	2	22M9GDF2: “ela não é muito divertida, mas ela é simpática para nós, fala de uma maneira como se não fossemos umas crianças, ou assim...”

1.2.3. Clareza instrucional do professor				
Codifica todos os enunciados que refletem a clareza do discurso do professor (organização, exemplificação e prática guiada da aprendizagem do aluno) e esta clareza contribui para uma melhor aprendizagem do aluno.				
1.2.3.1. Exposição passo a passo				
1.2.3.1.1.	Dar exemplos da matéria_dia_a_dia	4	5	<i>4F8GDF4 – “Em certas alturas fala-se de algo que aconteceu que tem a ver com a matéria. Eu acho que dá para perceber melhor algumas partes.”</i>
1.2.3.1.2.	Professor explica a matéria	2	2	<i>70M9GDF1 – “O que nos ajuda é os professores pararem em certos momentos para nos explicarem o que acabaram de dizer”.</i>
1.2.3.2. Verificar a compreensão dos alunos				
1.2.3.2.1.	Professor pede para os alunos participarem	1	1	<i>89F9GDF3: “Mas não fala só, porque ela sabe que nós estamos atentos ou não portanto está sempre a pedir para nós participarmos.”</i>
1.2.3.2.2.	Professor sabe se os alunos estão atentos	1	1	<i>89F9GDF3: “Não? X? A professora X, tipo ela consegue ser muito rígida mas ao mesmo tempo saber se nós estamos atentos ou não e se não tivermos atentos ela ralha connosco, e nós assim sabemos que temos que ao estar atentos aprendamos mais”.</i>
1.2.4. Recursos de aprendizagem a que o professor recorre				

Codifica todos os enunciados referentes aos recursos de aprendizagem utilizados pelo professor para abordar os conteúdos e que potenciam a aprendizagem do aluno.				
1.2.4.1. Audiovisuais Nesta categoria estão incluindo todos os meios de aprendizagem que envolvem o sentido visual e auditivo. Estão também incluídos recursos tecnológicos ou informáticos.				
1.2.4.1.1	Filmes_vídeos	3	4	1M9GDF4 – “ <i>Por exemplo vemos um filme...</i> ”
1.2.4.1.2.	<i>Powerpoints</i>	3	7	5F7GDF4 – “ <i>Quando os ‘stores mostram o powerpoint...</i> ”
1.2.4.1.3.	Quadro interativo	1	1	23F7GDF2: “ <i>Se calhar quando os professores começam... só falam, a aula torna-se um bocado secante e quando eles trazem alguma coisa mais interativa... o quadro interativo...</i> ”
1.2.4.2. Materiais Nesta categoria estão incluídos todos os recursos que envolverem objetos materiais.				
1.2.4.2.1.	Fichas	1	1	71F8GDF1 – “ <i>Fichas</i> ”.
1.2.5. Relação professor-aluno Codifica todos os enunciados que refletem a dimensão relacional entre aluno e professor, e que contribuem positivamente para o aluno aprender <b>mais</b> .				
1.2.5.1.	Gostar do professor	2	3	86M8GDF3: “ <i>Com os professores que gostamos aprendemos melhor...</i> ”
1.2.5.2.	Professor ajuda o aluno	1	1	64F7GDF1 – “ <i>Está sempre a tentar ajudar-nos a... a... a... a tentar ajudar a perceber as coisas e vai-nos motivando para nós fazermos tanto os exercícios, como estarmos atentos e... coisas desse género.</i> ”

1.2.5.3.	Professor amigo	1	3	23F7GDF2: <i>“Exato. Às vezes os professores falam para nós como se fossemos “amigos” deles, então torna-se mais atrativo.”</i>
1.2.5.4.	Professor mostra interesse	1	1	1M9GDF4 <i>“(…) que mostra interesse. Tem novas matérias e dá vontade de aprender.”</i>
1.2.5.5.	Professor motiva os alunos	1	1	64F7GDF1 – <i>“(…) estejam sempre a motivar-nos para fazermos mais e melhor.”</i>
1.2.5.6.	Professor não desiste dos alunos	1	1	64F7GDF1 – <i>“Eu acho que é os professores não desistirem de nós....”</i>
<b>1.3. Dimensão Escola</b>				
Codifica todos os enunciados referentes a opções organizativas e recursos da Escola que o aluno identifica como importantes para a sua aprendizagem.				
<b>1.3.1. Horários aulas</b>				
1.3.1.1.	Aulas de manhã	1	1	43F8GDF5: <i>“Ah... acho que aprendo muito melhor de manhã do que à tarde.”</i>
1.3.1.2.	Aulas mais produtivas de tarde	1	1	3M8GDF4 – <i>“Há aulas que são mais produtivas, são as da tarde porque de manhã estou sempre com mais sono, por isso a nossa disposição também depende muito.”</i>
1.3.1.3.	Diminuição do tempo de aulas_50 minutos	1	2	Moderador: <i>“Hum-hum. Oh 88M9GDF3, deixa só ver se eu percebi. Portanto, menos tempo: achas que foi uma boa opção a redução de 90 para 50?”</i>

				88M9GDF3: “Sim.”
<b>2. APRENDER MENOS</b>				
Codifica todos os enunciados referentes à percepção dos alunos em relação ao que dificulta a sua aprendizagem.				
<b>2.1. Dimensão Aluno</b>				
Codifica todos os enunciados que refletem comportamentos, emoções e pensamentos do aluno que dificultam a sua aprendizagem.				
<b>2.1.1. Emoções Académicas</b>				
Codifica todos os enunciados que refletem emoções negativas dos alunos relacionadas com as tarefas escolares.				
<b>2.1.1.1. Desinteresse_ não gostos pessoais</b>				
Codifica todos os enunciados que refletem emoções negativas do aluno despoletadas pelo seu desagrado pessoal pelos conteúdos do material da aprendizagem, ou pelas características do professor que está a abordar os conteúdos.				
2.1.1.1.1.	Não gostar da matéria	1	1	23F7GDF2: “De que não queremos. Ou porque não gostamos. Ou porque simplesmente, não sei...”
2.1.1.1.2.	Não gostar do professor	2	5	22M9GDF2: “Sim, não é que eu não goste... mas eu não gosto da professora, então não gosto da disciplina.”
2.1.1.1.3.	Não querer saber da disciplina	1	1	23F7GDF2: “Com o facto de nós não querermos saber de história, porque história...”
<b>2.1.1.2. Humor do aluno</b>				
Codifica todos os enunciados referentes ao humor negativo do aluno que dificulta a sua aprendizagem.				
2.1.1.2.1.	Aluno estar sem disposição	2	2	

				6F9GDF4 – <i>“Também depende da nossa disposição. Há dias em que nós, o ‘stor pode estar a falar e nós apontarmos e outras em que simplesmente desligamos.”</i>
<p>2.1.2. Estratégias de estudo e aprendizagem</p> <p>Codifica todos os enunciados que refletem a não utilização de estratégias de autorregulação do estudo e da aprendizagem pelo aluno, e isto contribui negativamente para a sua aprendizagem.</p>				
<p>2.1.2.1. Não escutar_ter atenção nas aulas</p> <p>Codifica todos os enunciados que refletem o comportamento do aluno que envolve não estar atento ou em silêncio durante as aulas.</p>				
2.1.2.1.1.	Aluno distrair-se	2	2	66F8GDF1 – <i>“Distração.”</i> Moderador – <i>“A distração. Ajuda ou desajuda?”</i> 66F8GDF1 – <i>“Desajuda.”</i>
<p>2.1.2.2. Não organizar_compreender conteúdos</p>				
2.1.2.2.1.	Estudar só para decorar	1	2	23F7GDF2: <i>“História é daquelas disciplinas que só consigo estudar antes do teste para decorar tudo, então...”</i> 21M8GDF2: <i>“Depois esqueceste no dia a seguir.”</i> 23F7GDF2: <i>“Exato, no dia a seguir já não sei nada...”</i>

2.1.2.2.2.	Não perceber o que está aprender	1	1	65F7GDF1 – “E quando a professora não nos pergunta quando nós temos dúvidas e continua a dar matéria depois nós nunca percebemos nada.”
2.1.2.3. Não planear o estudo				
2.1.2.3.1.	Estudar em cima da hora	1	1	21M8GDF2: “Ou pelo facto de estudarmos muito em cima da hora. Não há tempo para solidificar.”
2.1.3.	Preocupações familiares	1	1	89F9GDF3: “Eu acho que a família também ajuda. Os nossos pais, como se portam com os filhos, e sei lá, batem nos filhos ou os irmãos que se calhar não se dão muito bem uns com os outros... acho que isso vai acabar por aju... por prejudicar o aluno”.
2.1.4.	Ruído nas aulas	1	1	86M8GDF3: “Se for barulho de temas completamente diferentes...já não.”
<b>2.2. Dimensão Professor</b>				
Codifica todos os enunciados que refletem dimensões relacionadas com a figura do professor e que o aluno considera que dificultam a sua aprendizagem.				
2.2.1. Atividades de aprendizagem e modos de ensinar				
Codifica todos os enunciados que referem as atividades de aprendizagem e modos de ensinar/de colocar em prática as atividades utilizados pelo professor mencionadas pelo aluno como dificultando a sua aprendizagem.				
2.2.1.1	Aulas seca_não cativantes	2	2	5F7GDF4 – “Eu acho às vezes as aulas assim um bocado seca, como ele disse que as pessoas põem-se a ler os livros... não gosto muito.”

2.2.1.2.	Aulas teóricas_abstratas	1	1	1M9GDF4 “Quando são aulas mais teóricas não, não gosto muito.”
2.2.1.3.	Exemplos técnicos	1	1	86M8GDF3: “Se for exemplos mais técnicos....
2.2.1.4. Passividade alunos				
Codifica todos os enunciados que refletem atividades que envolvem uma passividade por parte do aluno, e que dificultam a sua aprendizagem.				
2.2.1.4.1.	Passar a aula a copiar	1	1	66F8GDF1 – “(...) e depois diz “copiem isto” (risos) e nós passamos a aula a copiar isso e depois a outra aula é sempre a mesma coisa, “façam a escultura” (pausa) com os coisinhas”
2.2.1.4.2.	Professor debita matéria	3	11	6F9GDF4 – “ Basicamente fazem uma palestra, a falar para a turma.”
2.2.1.4.3.	Professor lê matéria	3	4	1M9GDF4 – “Estão a ler livros e a dizer a matéria, não acho que seja muito interessante.”
2.2.1.4.4.	Professor não faz perguntas	2	5	71F8GDF1 “está sempre a falar, a falar, a falar e não nos pergunta, então não nos faz perguntas(...).”
2.2.1.4.5.	Professor não interage	2	2	66F8GDF1 – “Ela não interage connosco e depois nós estamos ali a ouvir e... pronto.”
2.2.1.4.6.	Professor só lê livros	2	3	5F7GDF4 – “(...) as pessoas põem-se a ler os livros... não gosto muito.”
2.2.1.5.		1	2	2M7GDF4 – “Mas também, às vezes, o professor de matemática repete muita matéria e há aulas

	Repetição da matéria para os colegas que não perceberam			<i>que eu começo a fazer desenhos... (risos), não estou com atenção.”</i>
2.2.1.6.	Trabalhos de grupo	1	2	20M7GDF2: <i>“Porque às vezes escolhemos outro grande amigo e depois estamos mais concentrados na conversa e assim”</i>
2.2.1.7.	Visitas de estudo	1	3	70M9GDF1 – <i>“Sinceramente, acho que nunca aprendi nada em visitas de estudo.”</i>
<p>2.2.2. Características pessoais e comportamentos do professor</p> <p>Codifica todos os enunciados que refletem características pessoais e comportamentos do professor que dificultam a aprendizagem do aluno.</p>				
2.2.2.1.	Professor ausenta-se da sala	1	1	71F8GDF1 – <i>“O professor é assim “façam isto” e nós fazemos. Passamos a aula a conversar, no telemóvel e ele não diz nada. Sai da aula para ir fumar... coisas assim.”</i>
2.2.2.2.	Professor escreve no quadro de forma desorganizada	1	1	70M9GDF1 – <i>“O problema é os professores serem organizados, por exemplo, a professora de Física e Química escreve no quadro com um... se fosse o caderno dela, só ela é que percebe e depois eu fico a olhar “professora, por onde é que eu começo?!”</i>
2.2.2.3.	Professor pouco exigente_não gere comportamentos da turma	2	2	89F9GDF3: <i>“aqueles professores que se calhar ... ah... ah... não se importam muito, nós falamos e depois há muito barulho e depois acabamos por não perceber o que o professor está a explicar”</i>

2.2.2.4.	Professor rígido_alunos em silêncio mas desatentos	1	1	86M8GDF3: “...Mesmo podemos estar calados mas podemos às vezes não estar atentos. M: Portanto, quando tens um professor rígido, isso é algo que não te ajuda a aprender? É isso? 86M8GDF3: É.”
2.2.2.5.	Professor senta-se na cadeira	1	1	71F8GDF1 – “Sim, quando por exemplo, estão a ler um livro ou sentam-se na cadeira e no início não é muito bom”
2.2.2.6.	Professor teórico	1	1	1M9GDF4: “Nós não ficamos a perceber, o professor também era muito teórico, sempre a dizer “ah agora vocês leem o livro e percebem”. Não percebemos nada.”
2.2.3. Falta de clareza instrucional do Professor Codifica todos os enunciados que refletem um discurso do professor com pouca clareza instrucional, e isto dificulta a aprendizagem do aluno.				
2.2.3.1. Não verifica a aprendizagem_não acompanha o ritmo alunos				
2.2.3.1.1.	Dar a matéria rápido	2	2	1M9GDF4: “(...)há professores que andam muito rápido. Tenho professores que, eu sou um aluno de 5 e que o professor chegou lá, começou a dar a matéria muito rápido, toda a turma baixou.”
2.2.3.1.2.	Professor focado apenas na matéria, não se preocupa com alunos	1	1	88M9GDF3: “Em explicar matéria e não está, digamos, preocupado com os alunos, se ele está a compreender ou não...”

2.2.3.1.3.	Professor muito rápido	1	1	47M9GDF5: “Dá a matéria muito rápido, ficamos com dúvidas (...) É muito rápida e isso afeta-nos”
2.2.3.1.4.	Professor não esclarece dúvidas	2	2	65F7GDF1: “E quando a professora não nos pergunta quando nós temos dúvidas e continua a dar matéria depois nós nunca percebemos nada.”
<b>2.3. Dimensão Escola</b>				
2.3.1.	Ter frio nas aulas	1	2	21M8GDF2: “E quando temos frio não é tão fácil de aprendermos porque estamos mais preocupados em aquecermo-nos.”