

O QUE FACILITA E DIFICULTA A APRENDIZAGEM? A PERSPETIVA DE ADOLESCENTES

Rosário Serrão Cunha^{1 2}, Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2570-9422>

Luísa Mota Ribeiro², Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9056-7737>

Cristiana Sequeira², Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5771-0976>

Rita de Almeida Barros², Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5106-706X>

Leonor Cabral², Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6492-9375>

Teresa Silva Dias³, Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6146-4763>

RESUMO. Este estudo qualitativo teve como objetivo analisar as perceções de alunos adolescentes acerca dos aspetos que facilitam e dificultam a sua aprendizagem. O conhecimento das perceções dos alunos sobre a sua aprendizagem permite melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. A partir de um guião semiestruturado, foram realizados cinco grupos focais, em cinco escolas privadas do Norte de Portugal, tendo participado 32 alunos selecionados aleatoriamente. Os participantes eram alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos), com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. A análise dos dados seguiu um processo semi-indutivo de codificação descritiva. Os resultados realçam o papel fundamental do professor na aprendizagem; a importância da ação vs passividade dos alunos na sala de aula; a relevância da dimensão emocional e relacional para o envolvimento do aluno; e a relevância das estratégias de autorregulação da aprendizagem. Como implicações sugere-se a concretização de ações junto de professores e alunos assente nos dados recolhidos e analisados, que sejam promotoras da metacognição de ambos.

Palavras-chave: Aprendizagem escolar; ensino; adolescência.

WHAT MAKES LEARNING EASIER AND MORE DIFFICULT? THE PERSPECTIVE OF TEENAGERS

ABSTRACT. This qualitative study aimed to understand the perceptions of adolescent students about what facilitates and hinders their learning. The knowledge of students' perceptions about their learning allows to improve the quality of the learning processes quality. Five focus groups were conducted, with a semi-structured script, in five different private schools from the North of Portugal, having participated in 32 students randomly selected. Participants were students from 7th, 8th and 9th grades, with ages between 12 and 15 years old. The data analysis followed a semi-inductive process and descriptive coding of data. The results highlighted the key role of teachers in students' learning; the importance of students' action versus passivity in the classroom; the relevance of emotional and relational dimension to enhance students' engagement, and the relevance of learning self-regulation strategies. As for implications, it is suggested

¹ E-mail: rbcunha@porto.ucp.pt

² Faculty of Education and Psychology, Research Centre for Human Development, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

³ Investigadora em Pós-Doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia SFRH/BPD/116284/2016).



that actions be carried out with teachers and students based on the data collected and analyzed, in order to promote metacognition of both.

Keywords: School learning; teaching; adolescence.

¿QUÉ FACILITA Y DIFICULTA EL APRENDIZAJE? LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES

RESUMEN. Este estudio cualitativo tuvo como objetivo analizar las percepciones de alumnos adolescentes acerca de los aspectos que facilitan y dificultan su aprendizaje. El conocimiento de las percepciones de los alumnos sobre su aprendizaje permite mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir de un guión semiestructurado, cinco discusiones en grupos focales se llevaron a cabo en cinco escuelas privadas en el Norte de Portugal, que han participado 32 estudiantes seleccionados aleatoriamente. Los participantes eran alumnos del 3º ciclo de la Enseñanza Básica (7º, 8º y 9º años), con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años. El análisis de los datos siguió un proceso semi-inductivo de codificación descriptiva. Los resultados subrayan el papel fundamental del profesor para el aprendizaje; la importancia de la acción de los alumnos en el aula versus pasividad; la relevancia de la dimensión emocional y relacional para la participación del alumno y de las estrategias de autorregulación del aprendizaje. Como implicaciones se sugiere la concreción de acciones junto a profesores y alumnos acerca de los datos recogidos y analizados, que sean promotores de la metacognición de ambos.

Palabras clave: Aprendizaje escolar; enseñanza; adolescencia.

Introdução

A aprendizagem é um conceito complexo, influenciado por vários processos e fatores inerentes ao professor, ao aluno e ao contexto escolar (Araújo & Almeida, 2014). Os alunos (denominação que ao longo de todo o ensino básico abrange crianças, adolescentes e jovens com idades inferiores a 18 anos) continuam a apresentar-se como um grupo socialmente excluído na sociedade atual: existe uma sistemática não participação dos alunos na tomada de decisão dos assuntos que lhes estão diretamente relacionados, e também uma 'relativa invisibilidade' dos alunos "[...] face às políticas públicas e aos seus efeitos" (Sarmiento, Fernandes, & Tomás, 2007, p. 183). Enquadrada nesta realidade, a escola estabelece um diálogo ambíguo, e por vezes controverso, entre a implementação de projetos pedagógicos fundamentados no construto de aluno como co construtor do seu conhecimento, e uma organização de hierarquia de decisão bem definida que continua a "[...] sustentar-se em lógicas de ação que perpetuam a inscrição histórica da dominação" (Sarmiento et al., 2007, p. 183). Destes dois fatores se justifica a manutenção de um desempenho académico aquém do esperado e níveis discursivos dos alunos de desmotivação ou amotivação face à aprendizagem.

Não obstante, a investigação tem atribuído importância à compreensão de como a aprendizagem é experienciada pelos alunos e, na sua maioria, realça o papel relevante do professor para a aprendizagem: "[...] what the teachers do, matters" (Hattie, 2009, p. 22). Estudos mostram que os resultados académicos dos alunos dependem das perceções que estes apresentam acerca das competências de ensino do professor, sendo valorizados a

sua clareza de instrução (Ferguson, 2012), recurso a técnicas de questionamento para construção de significado (Finn & Zimmer, 2013), apresentação das aulas de uma forma interessante e cativante para os alunos (Ferguson, 2012), capacidade para convidar e atribuir um papel ativo aos alunos nas aulas, mantendo-os em atividade (McHatton, Farmer, Besette, Shaunessy-Dedrick, & Ray, 2014), e também potenciação de interações entre aluno/aluno (e.g., aprendizagem cooperativa) (Finn & Zimmer, 2013). Por outro lado, comportamentos do professor como não ter controlo sobre a gestão da aula, e percepção 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).

Ainda associado ao papel do professor, 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). Particularmente, os adolescentes não apreciam uma abordagem *just teach*, mas sim professores que se preocupam com o seu bem-estar (McHugh, Horner, Colditz, & Wallace, 2013). Assim, 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).

De forma complementar e imbricada, em vários estudos sobre a aprendizagem, o aluno é apontado ele próprio como elemento determinante na sua aprendizagem através, por exemplo, do seu envolvimento escolar, um construto multifacetado e multideterminado (Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Farb, 2013) que permite a compreensão de várias dimensões de forma integrada, nomeadamente: emocional, cognitiva e comportamental (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

O envolvimento emocional abrange o sentimento de pertença do aluno, bem como reações positivas e negativas aos professores, colegas, atividades académicas e à escola no global. A investigação reconheceu a relevância central das emoções no sucesso académico e na aprendizagem, pois afetam o esforço, a motivação, a persistência e as estratégias de aprendizagem (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Já o envolvimento cognitivo significa, principalmente, investimento cognitivo na tarefa, vontade de se esforçar para compreender de forma aprofundada as ideias complexas e dominar competências. A importância da promoção de estratégias de aprendizagem e de estudo autorreguladas tem sido realçada na literatura (Rosário et al., 2010; Zimmerman, 2002).

Ainda, o envolvimento comportamental parte da ideia de participação, sendo considerado crucial para atingir o sucesso académico. 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), e também em ser capaz de perceber a aprendizagem como o espaço onde se podem fazer ouvir, trocar impressões, discutir, argumentar, um espaço que tem por objetivo *major* impulsionar outros espaços de ação, de envolvimento, de trabalho em projetos na escola e na comunidade (Dias, 2016).

O envolvimento do aluno é percecionado 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 do aluno (Finn & Zimmer, 2013).

O presente estudo

O presente estudo procurou contribuir para a questão lançada por Astin (1999, p. 522, tradução nossa)³, “Como conseguir envolver os alunos?”, recorrendo à perspectiva dos alunos. O conhecimento das percepções dos alunos deve envolver a compreensão de situações que são facilitadoras para a sua aprendizagem, e também questionar quanto ao que diminui o seu envolvimento. As vozes dos alunos contribuem, assim, com *insights* valiosos sobre a forma como decorre a aprendizagem. Salienta-se que existem dados acerca do que ajuda, facilita, promove a aprendizagem, sobre o ensino ou como ser um professor eficaz (Hattie, 2009), contudo a literatura é limitada sobre o que dificulta a aprendizagem. Neste sentido, este estudo procurou analisar as percepções dos alunos acerca do que facilita e dificulta a sua aprendizagem escolar, sabendo que esta informação é mediadora da relação entre a qualidade dos ambientes de aprendizagem e o sucesso académico (Beek, Jong, Wubbels, & Mimaert, 2014).

Nos anos de escolaridade que abrangem a pré-adolescência e a adolescência, a escola mostra-se frequentemente 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 et al., 2013); e o envolvimento dos alunos sofre alterações com o avanço nos anos de escolaridade, nomeadamente, verifica-se uma diminuição do envolvimento emocional durante a adolescência e, por sua vez, aumento da capacidade de envolvimento cognitivo nesta fase (Mahatmya et al., 2013). Note-se ainda que os poucos estudos encontrados com a análise da ‘voz’ dos alunos estão sobretudo focados na universidade (Lumpkin, Achen & Dodd, 2015) ou em temáticas específicas, como por exemplo, a motivação (Martinez, Currás, Valcárcel, & Garcia, 2015). Por estes motivos, o foco deste estudo foi junto de alunos da faixa etária entre 12 e 15 anos de idade, do 3º ciclo do Ensino Básico.

Método

Questões de investigação

Este estudo procurou responder a duas questões de investigação: segundo a perspectiva dos alunos, (Q1) o que facilita a sua aprendizagem? e (Q2) o que dificulta a sua aprendizagem?

Fundamentação metodológica

Considerando os alunos como produtores de sentido e sujeitos de conhecimento (Dias, 2016), este estudo enquadra-se na metodologia qualitativa. Esta caracteriza-se por procurar compreender os significados que os participantes atribuem ao fenómeno em estudo, para obter *insights* informativos das perspectivas dos alunos em relação às suas experiências relacionadas com os processos de ensino e de aprendizagem (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.

³ “How do you get students involved?”.

Os dados foram recolhidos através de grupos focais (GF). Esta é uma estratégia utilizada para gerar dados através de uma entrevista em grupo (Finch & Lewis, 2003). Como método qualitativo que integra os repertórios de investigação, os GF apresentam-se como uma ferramenta eficaz pelos níveis de “[...] sinergia, efeito bola de neve, estimulação e espontaneidade [...]” que a dinâmica de grupo pode gerar (Williams & Katz, 2001, p. 2).

Sendo objetivo deste estudo conhecer, e sobretudo compreender, a perceção 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, permitindo que os participantes, em interação, assumam o principal papel na moldagem da investigação (Winlow et al., 2013).

Participantes

Para este estudo, foram realizados cinco GF em cinco contextos escolares diferentes, contando com um total de 32 participantes, sendo 19 raparigas (59,4%) e 13 rapazes (40,6%), com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos ($M^4 = 14,03$, $DP^5 = 0,85$), encontrando-se 9 alunos (28,1%) no 7º ano, 12 alunos (37,5%) no 8º ano e 11 alunos (34,4%) no 9º ano. Participaram em cada GF entre cinco e nove alunos, seguindo as indicações da literatura (Finch & Lewis, 2003).

Em cada GF estiveram alunos da mesma instituição de ensino, sabendo que a homogeneidade dos participantes é importante, porque mais facilmente partilham informação com outros que percecionem como semelhantes/próximos. Mais ainda, procurou-se garantir diversidade na composição do grupo (Finch & Lewis, 2003), seleccionando aleatoriamente para um mesmo GF alunos dos vários anos de escolaridade do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos), de géneros feminino e masculino, com rendimento escolar variado e habilitações académicas dos pais também variadas.

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 ($M = 4$, $DP = 0,80$). Mais de metade dos participantes têm pais com habilitações académicas universitárias (entre licenciatura e doutoramento), e 45% dos alunos têm pais com o ensino secundário ou abaixo do 9º ano de escolaridade.

Instrumento

Para a recolha de dados, recorreu-se a um guião semiestruturado para os GF, construído pela equipa de investigação e abrangeu três principais tópicos: escola, ensino e aprendizagem. Este estudo atentou particularmente ao tópico da aprendizagem. Consideraram-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 que é que o professor faz/tu fazes que dificulta a tua aprendizagem?’.

Procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados começou com a identificação das escolas onde iriam ser realizados os GF do 3º ciclo. A seleção dos participantes de cada escola foi aleatória,

⁴ Média

⁵ Desvio-padrão

tendo-se recorrido ao método de Monte Carlo⁶, através do *Microsoft Excel*. Cada aluno selecionado foi então contactado, assim como os respetivos encarregados de educação, para recolha do consentimento informado assinado.

A condução dos grupos foi feita por elementos da equipa de investigação, que reuniram previamente no sentido de afinar o guião e definir critérios semelhantes de atuação. Cada GF teve a duração aproximada de 50 minutos. Os dados foram gravados em formato áudio, tendo sido assegurada permissão pelos participantes e encarregados de educação.

Foram explicados aos participantes os objetivos do estudo, assim como o porquê da gravação áudio, 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, logo a partir da transcrição dos GF, eliminando os nomes reais dos participantes e protegendo a sua identidade.

O estudo foi aprovado pelo Conselho de Ética da Universidade Católica Portuguesa que considerou que os aspetos éticos necessários foram devidamente acautelados.

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 GF; leitura flutuante das mesmas, codificação e categorização (sem categorias prévias), recorrendo ao Nvivo 11 (*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 possível do discurso dos participantes e que o nome atribuído ao código representasse o discurso dos alunos. Após a fase 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 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).

Análise e discussão de dados

A partir do processo de codificação e categorização de dados, emergiram duas grandes categorias que contribuem como facilitadoras e dificultadoras da aprendizagem, segundo a perceção dos alunos: dimensão professor com 128 referências (85 facilitadoras e 43 dificultadoras) e dimensão aluno com 28 referências (11 facilitadoras e 17 dificultadoras).

⁶ Ferramenta matemática que utiliza sequências de números aleatórios.

A Figura 1 apresenta um esquema geral do sistema de categorias deste estudo, partindo das duas dimensões referidas, apenas referenciando até às categorias de segunda geração.

Figura 1: Categorias de 1ª e 2ª geração sobre os fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem, segundo a percepção dos alunos ($N=32$)

Fatores facilitadores da aprendizagem	Fatores dificultadores da aprendizagem
<p>1.1 Dimensão Professor</p> <p>1.1.1. Atividades de aprendizagem e modos de ensinar</p> <p>1.1.2. Características pessoais do professor</p> <p>1.1.3. Clareza instrucional do professor</p> <p>1.1.4. Recursos de aprendizagem a que o professor recorre</p> <p>1.1.5. Relação professor-aluno</p> <p>1.2. Dimensão Aluno</p> <p>1.2.1. Emoções académicas</p> <p>1.2.2. Estratégias de estudo e aprendizagem</p>	<p>2.1. Dimensão Professor</p> <p>2.1.1. Atividades de aprendizagem e modos de ensinar</p> <p>2.1.2. Características pessoais e comportamentos do professor</p> <p>2.2.3. Falta de clareza instrucional do Professor</p> <p>2.2. Dimensão Aluno</p> <p>2.2.1. Emoções académicas</p> <p>2.2.2. Estratégias de estudo e aprendizagem</p> <p>2.2.3. Preocupações familiares</p> <p>2.2.4. Ruído nas aulas</p>

Note-se que 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).

(i) Q1: O que facilita o processo de aprendizagem, segundo a percepção dos alunos?

Como referido anteriormente, emergiram duas grandes dimensões (professor, aluno). A ‘dimensão professor’ foi a mais visível nos dados, significando que os alunos consideram o professor como o elemento principal para a promoção da sua aprendizagem, tal como referido por Hattie (2009).

Dentro desta dimensão, os alunos destacaram claramente as ‘atividades 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. Desde logo, surgiu a referência a aspetos como as ‘aulas práticas’ (“[...] se executarmos as experiências acho que é muito mais fácil”) e ‘aluno pesquisar conteúdos’ (“[...] 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 (“[...] 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’ na sala de aula foi trazida por estes alunos (“É mais fácil quando eles estão a falar connosco e a fazer-nos perguntas”). O ‘questionamento’ contribui para a provocação de *insight* nos alunos (Song, Oh, &

Glazewski, 2017) e assim a construção por cada um das suas aprendizagens, integrando conhecimento prévio. Está relacionada com a concetualização construtivista de aprendizagem, ao constituir uma forma de convidar os alunos a assumirem um papel ativo nas aulas. Mais ainda, a provocação de *insight* nos alunos contribui para o desenvolvimento das suas competências cognitivas de nível superior, o que é essencial durante a fase da adolescência, durante a qual ocorre uma melhoria da capacidade de processamento de informação, de raciocínio e de memória (Allen, McGregor, Pendergast, & Ronksley-Pavia, 2019; Steinberg, 2005).

A categoria ‘professor interage’ no âmbito do ensino em sala de aula, foi a única, neste estudo, que emergiu em todos os GF, com oito referências (“[...] 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 valorização de interações aluno/aluno surge, ainda, nas atividades de aprendizagem com referência a atividades que promovem a ‘aprendizagem cooperativa’ (12 referências), sobretudo os ‘trabalhos de grupo’ (“[...] 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’ (“[...] 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), 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, mais ainda durante a adolescência, período em que as relações sociais assumem um papel-chave na maturação cognitiva do adolescente, e noutras dimensões como a definição da sua identidade (Bakadorova, Lazarides, & Raufelder, 2019; Widjojo, 2018).

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. Ferguson (2012) afirma que a capacidade do professor para tornar o ensino 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* (“[...] 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 no ensino 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’ (“[...] 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’ (“[...] 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 do ensino do professor é também referida na literatura (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).

No presente estudo também foram encontrados dados que mostram que os alunos valorizam 'características pessoais do professor', como serem 'simpáticos, divertidos e cativantes' (7 referências) e também um 'professor exigente e rigoroso' (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' ("[...] 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' ("[...] 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 outra dimensão que surge (10 referências), sendo que os alunos realçam a importância de 'gostar do professor' ("[...] com os professores que gostamos, aprendemos melhor"), do 'professor ajudar o aluno' ("[...] está sempre a tentar ajudar-nos [...] a tentar ajudar a perceber as coisas"), sentirem que 'os motiva' ("[...] estarem sempre a motivar-nos para fazermos mais e melhor"), um professor que 'mostra interesse' e 'não desiste dos alunos' ("[...] 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, pode estar patente nesta categoria relacional, quando os alunos referem que o professor mostra interesse por eles, os ajuda e motiva.

A demonstração de preocupação e suporte aos alunos, encontrada na literatura como preponderante para o envolvimento do aluno na sua aprendizagem (McHugh et al., 2013), está também presente nos dados do presente estudo. Sobretudo durante a adolescência, quando os indivíduos começam a transição para a vida adulta e se vão tornando independentes do seu contexto familiar (Cipriano, Barnes, Pieloch, Rivers, & Brackett, 2019), a presença de professores que apoiam, com expectativas ajustadas, a aprendizagem dos alunos, contribui para que estes vivenciem positivamente a fase da adolescência (Roth & Brooks-Gunn, 2014). 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). Um estudo de Martinez et al. (2015, p. 608, tradução nossa)⁷ reforça também estas ideias a partir de uma análise da perspetiva dos alunos: "[...] o entusiasmo dos professores, o interesse que estes mostram no conteúdo, juntamente com tentarem fazer com que os alunos compreendam o conteúdo e mostrarem que estão disponíveis e preocupados com a situação dos alunos, são aspetos que afetam a motivação para a aprendizagem 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, a relação professor-aluno, caracterizada pelo suporte do professor ao aluno, e as atividades de

⁷"[...] the enthusiasm of teachers, the interest they show in the subject, in addition to them trying to make students understand it and showing that they are available and concerned about the situation of their students, are the aspects that affect the motivation of the latter to learn".

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 aluno', surgiram 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 ("[...] também depende da nossa disposição. Há dias [...] em que simplesmente desligamos") e o gosto pessoal pelo objeto de estudo (gostar da matéria) ("[...] isso também depende da matéria, se nós gostamos mais de x, fazemos mais"). Repare-se que, durante a adolescência, as áreas do córtex pré-frontal e do sistema límbico estão em maior conectividade (Steinberg, 2005), pelo que estratégias de ensino que apelam ao sistema límbico contribuem positivamente para a aprendizagem dos alunos.

O envolvimento cognitivo surgiu através das 'estratégias de autorregulação da aprendizagem e de estudo', mencionadas pelos alunos: 'cadernos organizados' ("[...] ter os cadernos organizados para conseguir perceber as matérias"); 'tirar apontamentos' e a 'participação nas aulas' por iniciativa do aluno, seja para 'esclarecer dúvidas', ou para 'participar com temas pessoais relacionados com os temas das aulas'. Estes resultados eram esperados atendendo a fase desenvolvimental dos participantes, pois sabe-se que durante a adolescência vários aspetos do funcionamento executivo melhoram, nomeadamente aumento da capacidade de planeamento, de autorregulação e de autoavaliação (Steinberg, 2005).

Relativamente ao envolvimento comportamental, este apenas surgiu nos dados através do 'silêncio nas aulas' ("[...] 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 o ensino, incluindo um aumento da ênfase na aprendizagem e estudo autorregulado, precisamente pelo papel ativo assumido pelo aluno (Araújo & Almeida, 2014).

(ii) Q2: O que dificulta o processo de aprendizagem, segundo a perceção dos alunos?

Novamente, a 'dimensão 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' ("[...] basicamente fazem uma palestra"); 'professor lê a matéria' ("[...] estão a ler os livros e a dizer a matéria"); 'professor não faz perguntas' ("[...] está sempre a falar, a falar e não nos pergunta"); 'professor não interage' ("[...] 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, e para a lógica de aprendizagem tradicional – preocupação do professor centrada na transmissão dos conhecimentos.

Mesmo que de forma menos expressiva, os 'trabalhos de grupo' surgiram aqui pela negativa, sobretudo pela dimensão social que tem associado: "[...] escolhemos um amigo

e depois estamos ali mais concentrados na conversa”. As ‘visitas de estudo’ surgiram também como um aspeto negativo (“[...] sinceramente acho que nunca aprendi nada em visitas de estudo”).

As ‘características pessoais e comportamentos do professor’ surgiram também nestes GF, tendo os alunos realçado três aspetos em concreto, também encontrados noutros estudos (McHatton et al., 2014; McHugh et al., 2013): (i) ‘professor não gere o comportamento da turma’ (“[...] 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/nós em silêncio mas desatentos’ (“[...] podemos estar calados, mas podemos às vezes não estar atentos”) e um professor teórico (“[...] nós não ficamos a perceber, o professor também era muito teórico”).

Ainda na ‘dimensão 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’ (“[...] está preocupado em explicar a matéria e, digamos, não está preocupado com os alunos”); professor não esclarece dúvidas (“[...] 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’ (“[...] 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 ensino individualizadas. Para além de que reforça a ideia de que o paradigma foco no conteúdo 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’ (“[...] quando não gostamos da matéria”), ‘não gostar do professor’ (“[...] mas eu não gosto da professora, então não gosto da disciplina”); ‘não querer saber da disciplina’ (“[...] 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.

Também surgiram estratégias de autorregulação da aprendizagem e de estudo que na perceção dos alunos não os ajuda a aprender: ‘estudar só para decorar’ (“[...] é daquelas disciplinas que só consigo estudar antes do teste para decorar tudo”); ‘estudar em cima da hora’ (“[...] 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. São estratégias que se relacionam com uma abordagem superficial da aprendizagem (Rosário, Almeida, Núñez, & González-Pienda, 2004).

‘Preocupações familiares’ dificultam a aprendizagem dos alunos (“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, estando isto ligado ao baixo envolvimento comportamental durante as aulas.

(iii) Integração dos dados entre as questões de investigação

Através do cruzamento das categorias que respondem a ambas as questões de investigação, surgiram algumas dimensões em espelho: 'gostar da matéria vs. não gostar da matéria; aluno com disposição vs. aluno sem disposição; professor fala de coisas que não estão nos livros e professor interage e professor faz perguntas vs. professor debita matéria'. Estas dimensões refletem: (i) a valorização pelos alunos da dimensão emocional e relacional, quer no sentido positivo, quer no sentido 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 GF trouxeram, reforça-se o facto de a aprendizagem ter diferentes significações para cada aluno, diferentes conceções de aprendizagem que influenciam as suas perceções sobre a aprendizagem e o papel dos alunos na mesma.

A 'dimensão 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 conceções de ensino e 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'.

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 conceções dos alunos em relação à sua aprendizagem podem estar relacionadas com estes dados, pois afetam a forma como experienciam as situações de aprendizagem. Assim, um aluno com uma conceção transformativa da aprendizagem, com mais probabilidade adota uma abordagem profunda de aprendizagem, enquanto um aluno com uma conceção reprodutiva, estará sobretudo preocupado com uma abordagem superficial aos conteúdos (Marton & Säljö, 1976).

Surgiram mais aspetos, quer na dimensão professor, quer na dimensão 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 nas escolas privadas o envolvimento comportamental (e.g., faltar às aulas, comportamento desajustado) não tem sido 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.

Considerações finais

Este estudo permitiu compreender as percepções dos alunos acerca do que facilita e do que dificulta aprendizagem. A procura da compreensão dos elementos que são dificultadores da aprendizagem constitui-se como uma força deste estudo, atendendo à investigação limitada neste âmbito.

Salienta-se o papel fundamental do professor nos processos de aprendizagem, contribuindo para a criação de oportunidades para o envolvimento do aluno na aula e 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. Neste sentido, a participação dos alunos na tomada de decisão quotidiana sobre a planificação e conteúdos das atividades educativas, sobre os meios a utilizar e a forma de apresentar os conteúdos, não pode ser encarada como uma “[...] mera estratégia pedagógica nem um modismo” (Sarmiento et al., 2007, p. 184), mas deve plasmar um verdadeiro trabalho colaborativo assente na perspetiva do aluno/cidadão como ator político no microssistema escolar (Dias, 2016).

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).

Os dados trouxeram também a interação que existe entre a dimensão emocional e o ensino, com discursos de alunos referindo que quando um professor ‘está zangado’, também ‘explica pior’, mostrando a relevância da dimensão emocional não apenas para o processo de aprendizagem que o aluno faz, mas também para o processo de ensino do professor e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem na sua complexidade interativa.

Promover a aprendizagem dos alunos não consiste em *just teach*, mas consiste numa tarefa exigente que envolve um conhecimento sofisticado por parte do professor. 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. Mostra ainda que a mudança dos ambientes de ensino só poderá acontecer quando todos os agentes educativos – em particular os professores – conceberem o aluno como “[...] sujeito de direitos, ontogenicamente presente e socialmente competente, agente principal no seu processo de formação, com direito à voz e à participação nas escolhas e políticas educativas” (Sarmiento et al., 2007, p. 184).

Os dados trazidos por esta investigação contribuem para a prática dos psicólogos escolares, 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 concepções de

aprendizagem dos alunos e dos próprios professores, por forma a aumentar a aplicação 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 da dimensão emocional no contexto de sala de aula, e da construção de suporte professor-aluno.

Considerando ainda que quando os alunos são capazes de controlar os processos que regulam a sua aprendizagem, estes adquirem um conhecimento mais significativo e são mais capazes de alcançar resultados académicos superiores, torna-se importante compreender o fenómeno da regulação da aprendizagem na sua ligação com os processos metacognitivos. A metacognição, capacidade de pensar sobre o pensamento, é central neste processo, pois envolve a consciência do processo cognitivo bem como a capacidade de o controlar. Tanto o processamento cognitivo, quanto a regulação metacognitiva levam a importantes resultados no processo de aprendizagem (Malafaia, Menezes, & Neves, 2018). Assim, sugere-se também 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.

Por fim, propõe-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. Estudos podem também procurar relacionar as perceções dos alunos com as perceções dos professores, percebendo encontros e desencontros, congruências e incongruências.

Referências

- Allen, J., McGregor, G., Pendergast, D., & Ronksley-Pavia, M. (2019). *Young adolescent engagement in learning: Supporting students through structure and community*. Cham, SWI: Palgrave Macmillan. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-05837-1>
- Alves, J., Palmeirão, C., Trigo, L., & Cabral, I. (2014). A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: A visão dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 173-208.
- 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* (p. 249-271). Braga, PT: 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.
- Bakadorova, O., Lazarides, R., & Raufelder, D. (2019). Effects of social and individual school self-concepts on school engagement during adolescence. *European Journal of Psychology of Education*. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00423-x>

- 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.
- Cipriano, C., Barnes, T. N., Pieloch, K. A., Rivers, S. E., & Brackett, M. (2019). A multilevel approach to understanding student and teacher perceptions of classroom support during early adolescence. *Learning Environments Research, 22*, 209-228. doi: <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9274-0>
- Dias, T. S. (2016). *Como pensam "elas" a organização das sociedades e o exercício da cidadania? Do desenvolvimento do pensamento político à vivência da cidadania participada em contexto escolar no pré-escolar e ensino básico*. Porto, PT: Ediserv.
- 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, PT: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- Ferguson, R. (2012). Can student surveys measure teaching quality? *Kappan, 94*(3), 24-28.
- Finch, H., & Lewis, J. (2003). Focus group. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (p. 170-198). London, UK: 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* (p. 97-131). New York, USA: Springer Science.
- 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.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York, USA: Routledge.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa, PT: Lidel.
- Lumpkin, A., Achen, R., & Dodd, R. (2015) Focusing teaching on students: examining student perceptions of learning strategies, *Quest, 67*(4), 352-366. doi:10.1080/00336297.2015.1082143
- 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* (p. 45-63). New York, USA: Springer Science.
- Malafaia, C., Menezes, I., & Neves, T. (2018). Living, doing, and learning from politics in a youth wing of a political party. *The Qualitative Report, 23*(1), 49-79.

- Martinez, M.J.B., Currás, M.P., Valcárcel, N.M., & Garcia, R.M. (2015). Dimensions of motivation to learn from the perspective of students: 20 years of research. *Psicologia em Estudo*, 20(4), 599-610. doi:10.4025/psicoestud.v20i4.28227
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- 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.
- 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., 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.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2014). Academic success during adolescence. In T. P. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (2nd ed., p. 985-993). New York, USA: Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4614-5999-6
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London, UK: Sage Publications.
- Sarmiento, M., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Song, D., Oh, E. Y., & Glazewski, K. (2017). Student-generated questioning activity in second language courses using a customized personal response system: a case study. *Education Technology Research and Development*, 65, 1425-1449.
- Steff-Mabry, J., Radlick, M., & Doane, W. (2010). Can you hear me now? Student voice: high school & middle school student' perceptions of teachers, ICT and learning. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 6(4), 64-82.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Trindade, R. (2011). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. São Paulo, SP: Leya.
- Widjojo, K. J. (2018). Eveline Crone: the adolescent brain: changes in learning, decision making and social relations in the unique developmental period of adolescence. Abingdon, Oxon: Routledge. 2017, 156pp, ISBN-13: 978-1138855960. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(8), 1789- 1793. doi:<https://doi.org/10.1007/s10964-018-0890-x>

- Williams, A., & Katz, L. (2001). The use of focus group methodology in education: some theoretical and practical considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3). Recuperado de: <http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/496>
- 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
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2

Recebido em 29/01/2019
Aceito em 09/08/2019

Rosário Serrão Cunha: Doutoranda em Psicologia Aplicada no programa de Doutorado conjunto das Universitat Ramon Llull (URL) – Universidade Católica Portuguesa (UCP) – Nottingham Trent University (NTU); Psicóloga.

Luísa Mota Ribeiro: Doutora em Ciências da Educação-Psicologia da Educação. Professora Auxiliar da Faculdade de Educação e Psicologia (FEP).

Cristiana Sequeira: Mestre em Psicologia, Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano. Psicóloga.

Rita de Almeida Barros: Mestre em Psicologia, Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano. Psicóloga.

Leonor Cabral: Mestre em Psicologia, Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano. Psicóloga.

Teresa Silva Dias: Doutora em Ciências da Educação. Investigadora em Pós-Doutorado na Universidade do Porto (FPCE e FADE), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BPD/116284/2016).