



DESATENÇÃO DO ALUNO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Graciellen Pinto da Rosa¹

Vera Lucia Deps²

RESUMO: As teorias do processamento da informação e da autorregulação da aprendizagem indicam que a atenção do aprendiz é pré-requisito para a aprendizagem. Constatou-se através de pesquisa que estudantes apresentavam dificuldade de controle volitivo da atenção, e isto motivou a realização de um estudo com o objetivo de verificar, na percepção de alunos de diferentes níveis de escolaridade, os motivos de suas desatenções às aulas, bem como conhecer as estratégias volitivas porventura utilizadas por eles no controle da atenção. Participaram 86 estudantes que apresentavam dificuldade de atenção, matriculados numa escola pública estadual localizada na região sudeste do Brasil. Utilizou-se, como recurso de observação, um questionário composto de perguntas fechadas e abertas. Fez-se análise de conteúdo das respostas abertas que, posteriormente foram transformadas em tabelas de frequência e percentagem de acordo com a incidência de respostas, como também ocorreu com as respostas das perguntas fechadas. Os resultados indicaram que variáveis de diferentes naturezas influenciavam no comportamento de atenção dos estudantes, destacando-se o barulho como produto e causa da desatenção. As estratégias utilizadas pelos alunos, independentemente do nível de escolaridade, foram aprendidas predominantemente por eles próprios, reforçando a necessidade de maior participação dos professores no ensino de estratégias de aprendizagem. O estudo evidenciou que um trabalho relacionado ao controle volitivo da atenção não pode ser isolado, devendo incluir os professores, gestores, e instância superior de educação.

Palavras-chave: Processamento da informação; Comportamento autorregulado; Controle volitivo.

INTRODUÇÃO

Estratégias são procedimentos utilizados de modo consciente e tático, tendo em vista o alcance de um objetivo. As estratégias têm propósitos diversificados, isto é, podem estar relacionadas ao domínio específico de um conhecimento, ou serem adequadas a toda forma

¹ Licenciada em Pedagogia; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, RJ.

² Doutora em Psicologia da Educação; Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro Campos dos Goytacazes, RJ.

de conhecimento. O importante para que o procedimento seja considerado uma estratégia é que o planejamento para sua execução esteja relacionado ao que se pretende atingir. O objetivo da escola é a aprendizagem, portanto, a Escola deve planejar e organizar o ambiente para que a aprendizagem ocorra e essa organização ou planejamento estratégico deve englobar o contexto escolar e o ambiente da sala de aula.

No decorrer deste texto, evidencia-se que a falta de atenção dos alunos às aulas seria minimizada se houvesse procedimentos estratégicos mais adequados. Apresenta-se um resumo dos resultados de um estudo exploratório realizado numa Escola da rede pública estadual, localizada numa cidade de porte médio da região sudeste do Brasil, com o objetivo de verificar, na percepção dos próprios alunos, as causas de suas desatenções.

A desatenção pode decorrer de causa neurobiológica, ocasionando o denominado transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou por causa externa. De acordo com Muskat, Miranda, Rizzutti (2012), somente em torno de 3% a 6% das pessoas apresentam desatenção em decorrência de fator neurobiológico, por conseguinte, a desatenção às aulas que a maioria dos estudantes apresentava era de origem externa.

De acordo com a teoria do processamento da informação, sem atenção não há aprendizagem. Numa pesquisa realizada por Deps (2013) com uma amostra de estudantes da 9ª série do ensino fundamental de diferentes escolas, 50% dos pesquisados mencionaram não prestar atenção às aulas, embora não desejassem esse comportamento. Isto motivou a realização de um trabalho de extensão relacionado ao controle volitivo da atenção em três turmas de uma Escola, em que a maioria dos alunos do 7º ano era repetente e demonstravam dificuldade de atenção às aulas.

Posteriormente, desejou-se ampliar, nessa mesma Escola, o conhecimento sobre a atenção na aprendizagem, estabelecendo-se os seguintes objetivos para o trabalho:

- Verificar se havia em outras turmas e com alunos de diferentes níveis de escolaridade (do 2º ciclo do ensino fundamental, do ensino médio e do curso normal médio), percentual significativo de estudantes com dificuldades de controle da atenção na aprendizagem.

- Verificar as atribuições ou os motivos da falta de atenção na aprendizagem na percepção daqueles que demonstravam dificuldade de controle da atenção.

- Verificar se havia estratégias volitivas utilizadas pelos alunos de diferentes níveis de escolaridade para o controle da atenção e, se constatadas, em que consistiam.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As teorias do processamento da informação, da autorregulação da aprendizagem e estudos relacionados à atenção reforçam a importância desta para a aprendizagem, e ofereceram subsídios que orientaram o trabalho. Em seguida, far-se-á uma breve descrição sobre as referidas teorias:

A Teoria do Processamento da Informação postula que toda informação para ser processada e armazenada, entra, por meio de estímulos sensoriais, para ser codificada. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), “[...] os órgãos dos sentidos respondem e transmitem a informação de entrada, que é codificada na memória e no sistema nervoso” (SPRINTHALL E SPRINTHALL, 1993, p.280). Entretanto, a informação só será processada se for dada atenção ao estímulo, do contrário será perdida. Por isso, a importância da atenção para a aprendizagem, pois se ela não ocorrer, a informação obtida não será armazenada (SPRINTHALL E SPRINTHALL, 1993).

Os autores, anteriormente citados, dizem que, quando nos exercitamos para prestar atenção em algo, a ativação física faz com que determinadas substâncias químicas do cérebro sejam estimuladas, colaborando assim para a ocorrência da aprendizagem. A figura seguinte (figura 1) demonstra como se processa a informação até chegar à memória de longo prazo.

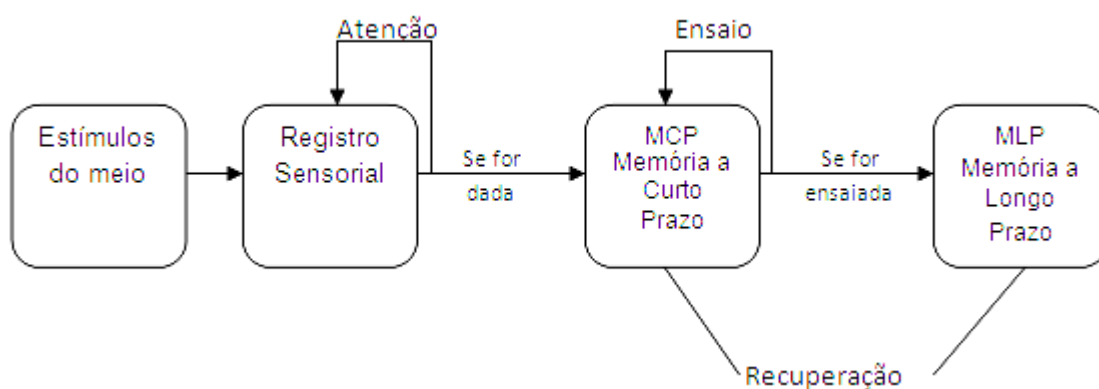


Figura 1: Modelo do processamento de informação sobre a aprendizagem intencional.

Fonte: SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993 p. 281

Da memória de curto prazo (MCP) a informação segue para a memória de longo prazo (MLP), onde deveria ficar para sempre, porém, nem toda informação da MCP passa para a

MLP. A chave para o armazenamento na MLP é a motivação (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993) que desencadeia a atenção, e esta, por sua vez, faz com que a informação seja armazenada na memória de longo prazo. Uma vez guardada na MLP pode-se dizer que ocorreu a aprendizagem. Outros autores ressaltam a importância da atenção na aprendizagem.

Segundo Nardin e Sordi (2009), a “atenção focalizada é uma condição fundamental para a aprendizagem: quanto maior o poder de manter o foco em determinado objeto, maiores as chances de sucesso infantil.” As autoras ainda falam sobre um termo chamado “atenção inventiva”, que trata da invenção de modos para prender a atenção dos alunos, sabendo que a atenção é necessária para o reconhecimento da informação. Com isso, a atenção não é apenas uma condição para a aprendizagem, mas também, um efeito desta.

Soprano (2009) menciona algumas “funções de execução”, referindo-se àquelas que pertencem à cognição como a atenção e a memória. Para ela, as funções atencionais são de alto nível e comandam as demais funções cognitivas. Tais “funções de execução” estão diretamente ligadas à capacidade de direção, controle e regulação.

Ladewig (2000) fala sobre uma atenção seletiva, que ele define como a habilidade do indivíduo de manter o foco da atenção em um ponto do ambiente. Baseando-se em alguns autores, ele diz que a atenção seletiva é pré-requisito para a codificação das informações, e que os processos de codificação e recuperação das informações são guiados pela percepção e pela atenção. Segundo o autor, a atenção seletiva é a responsável por levar as informações da memória de curto prazo para a memória de longo prazo. Sem essa atenção as informações serão esquecidas ou lembradas vagamente.

Para Vigotski (2004), a distração é uma atenção fraca ou a incapacidade de concentração em algo. Para ele, essa distração é saudável quando o estudante se detém para prestar atenção ao que está sendo dito pelo professor e se distrai das outras coisas. Faz-se necessário educar tanto a distração quanto a atenção, pelo fato de a distração consistir em manter o foco da atenção em outra coisa. Kastrup (2004) diz que a distração é o momento em que a atenção vagueia, fugindo do foco para o qual é solicitado a prestar atenção. Para ela, o distraído é alguém extremamente concentrado, mas cujo foco da atenção está em outro lugar.

Sordi, Nardin e Farias (2008) consideram que, embora a distração seja indesejável quando se quer focalizar a atenção, ela não deve ser confundida com dispersão, que se configura por um não saber para onde dirigir a atenção. Esse grupo de pesquisadores tem

desenvolvido a ideia de que a distração também faz parte do processo de aprendizagem, visto que configura uma pausa para a “absorção” do que foi assimilado. Para eles, a aprendizagem consiste em atenção e distração.

Abraham Maslow (1998) mostra que algumas necessidades básicas precisam ser supridas antes que o cérebro possa se concentrar nas atividades acadêmicas. Ele criou uma hierarquia que se inicia com as necessidades fisiológicas e prossegue com as necessidades de segurança, de pertencimento, estima e autorrealização (MASLOW E LOWERY, 1998 citado por SPRENGER, 2008). Como afirma Sprenger (2008 p. 26), “para atingir nossos alunos precisamos estar conscientes de tais necessidades. Todo o esforço deve ser feito para satisfazer as necessidades de nossos alunos para que consigam prestar atenção”.

Dentre as necessidades fisiológicas, o sono é um fator preponderante para a atenção e, conseqüentemente, para a aprendizagem. Quando o educando tem uma boa noite de sono, possivelmente estará mais apto a prestar atenção às aulas (ANDRAUS, 2013).

Sprenger também fala do papel das emoções na aprendizagem e na atenção, mencionando que o cérebro é “capturado pelas emoções”. A partir do momento em que o cérebro volta a sua atenção para as emoções, ele automaticamente se desliga das outras coisas. A diferença reside no tipo das emoções: se forem ruins, influenciarão negativamente na aprendizagem; se forem boas, a influencia será positiva (SPRENGER, 2008, p. 30).

Existem diferentes estratégias para facilitar o armazenamento e a recuperação das informações. A teoria da memória oferece subsídios importantes para a Teoria da Autorregulação da Aprendizagem, que também preconiza a necessidade de controle da atenção pelo aprendiz.

A Teoria da Autorregulação é conceituada por Zimmerman (2010, p.14) como “pensamentos, sentimentos e ações autogeradas, planejadas e ciclicamente adaptadas, para a obtenção de objetivos pessoais”. Portanto, a autorregulação engloba as dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual. O comportamento autorregulado também apresenta diferentes fases, tendo em vista o alcance do objetivo pretendido: as fases de antecipação ou de planejamento estratégico; de execução da tarefa, que engloba monitoramento e controle; e a fase de avaliação final (PINTRICH, 2010, p. 454). O controle volitivo da atenção é necessário na fase de execução da tarefa, sem esse controle, conforme também preconiza a Teoria do Processamento da Informação, não ocorre aprendizagem.

Na Teoria da Autorregulação está implícita a autonomia do aprendiz, tão necessária no mundo de transformações rápidas em que vivemos. Não basta, porém, que o estudante apresente um comportamento metacognitivo, que consiste no conhecimento e controle do seu sistema cognitivo (BROWN, 1987), se esse controle não incluir, durante o processo de aprendizagem, o de sua motivação e de sua atenção, o que implica na utilização de estratégias volitivas.

O aluno autorregulado sabe também a quem recorrer, quando percebe sua dificuldade na realização de uma tarefa. O professor é o mediador por excelência na transmissão dos conteúdos e a mediação do professor deve incluir, também, o ensino de estratégias de aprendizagem. (LOPES DA SILVA, 2004; VEIGA SIMÃO, 2004).

O indivíduo autorregulado também sabe controlar as condições do ambiente físico e social, que podem facilitar ou dificultar o alcance de suas metas, entretanto, o controle de condições facilitadoras ao entorno do aluno muitas vezes ultrapassa seu poder de decisão, visto que depende mais da direção e dos professores da escola.

O tema da atenção é abrangente, por sua importância tem despertado a atenção de pesquisadores de diferentes orientações. Ultrapassa nossa intenção fazer, neste texto, uma abordagem mais ampla.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Fez-se um survey ou estudo descritivo exploratório, numa instituição da rede estadual de ensino. Além de ofertar cursos de nível superior, a instituição tem uma escola de aplicação e atende a alunos de todos os níveis da educação básica, totalizando 3652 alunos.

Selecionou-se, para este estudo, uma turma de cada série do sexto ao nono ano, bem como do ensino médio regular e do normal médio (formação de professores).

Para localizar os alunos com dificuldades de atenção, aplicou-se um questionário a todos os alunos das turmas selecionadas, no total de 219 estudantes. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira referente à caracterização do respondente, e a segunda à aprendizagem e à atenção. A segunda parte do instrumento só foi respondida por aqueles que manifestaram dificuldade de atenção. O questionário utilizado foi previamente testado com um grupo similar ao dos sujeitos deste estudo, que não apresentaram dificuldade em

respondê-lo. Posteriormente, o instrumento foi aplicado às turmas com a colaboração de três coordenadoras da escola, após a autorização da direção e dos pais.

Constatou-se que 86 alunos das turmas selecionadas apresentavam dificuldades de atenção, o que representou 39,3% do grupo que respondeu ao questionário de identificação. Foram eliminados do estudo os estudantes que mencionaram ter dificuldades de atenção às aulas desde criança (5,8% dos estudantes) e que tomavam medicamentos para o controle da atenção, ou seja, aqueles que apresentavam déficit de atenção oriunda de fator neurobiológico.

No grupo selecionado, 69,8% dos sujeitos eram do sexo feminino, possivelmente em decorrência da tradição daquela escola, voltada para a formação de professores, que, em nossa sociedade, é vista como uma profissão feminina.

A idade dos sujeitos variou entre 13 e 18 anos, com maior concentração entre 15 e 17 anos (41,9% do grupo).

As respostas das perguntas abertas do questionário, de acordo com a análise dos seus conteúdos, foram classificadas em categorias e subcategorias e, posteriormente, quantificadas como também, as respostas das perguntas fechadas.

RESULTADOS

Dentre os 86 estudantes observados com dificuldades de atenção às aulas, 38,4% já haviam repetido alguma série escolar e isto ocorreu, predominantemente, por duas vezes. Os alunos com dificuldades de atenção tinham maior incidência de reprovação e apresentavam rendimento escolar mais baixo, em comparação aos que não manifestaram tal dificuldade. Na percepção de 62,8% dos estudantes, a falta de atenção tem interferido em seus desempenhos escolares.

A tabela seguinte apresenta o quantitativo do total de estudantes nas séries observadas e, concomitantemente, o percentual em cada série daqueles que manifestaram ter dificuldade em prestar atenção.

Tabela 1- Dificuldade em prestar atenção às aulas por ano de escolaridade.

Ano escolar por grau de ensino	Total de alunos F	T %	Alunos que têm dificuldade F	%
Ensino Fundamental				
Sexto ano	42	11,0	08	3,3
Sétimo ano	31	14,2	18	8,0
Oitavo ano	27	12,3	05	8,5
Nono ano	29	13,2	14	8,3
Ensino Médio				
Primeiro ano médio regular	15	6,8	05	3,3
Segundo ano médio regular	15	6,8	04	6,7
Terceiro ano médio regular	9	8,7	07	6,8
Normal Médio				
Primeiro ano médio normal	42	11,0	12	0,0
Segundo ano médio normal	41	6,4	07	0,0
Terceiro ano médio normal	21	9,6	06	8,6
Total	192	100,0	86	9,3

autor

Fonte:
elaboração do

Observando os resultados apresentados na Tabela 1, percebe-se que a desatenção ocorre em alunos de todas as turmas e a maior incidência foi no sétimo ano do Ensino Fundamental e no primeiro e segundo ano do Ensino Normal Médio. Os alunos do sétimo ano

explicaram que a sala de aula não possuía janelas e os ventiladores, quando funcionavam, faziam muito barulho potencializando suas dificuldades de atenção. Os estudantes do normal médio referiram-se à rotina exaustiva no estágio e ao excesso de trabalhos que os deixavam cansados.

A tabela seguinte apresenta os motivos que interferiam na atenção dos alunos às aulas:

Tabela 2: Motivos que interferiam na atenção dos alunos.

Principais motivos:	Alunos do Ensino fundamental		Alunos do Ensino Médio		Alunos do Normal Médio		Total (alunos dos três segmentos)	
	F de respostas	% de respostas	F de respostas	% de respostas	F de respostas	% de respostas	F de respostas	% de respostas
1- Decorrentes do contexto físico/social:								
Calor	14	8,7	01	2,0	06	7,5	21	6,8
Barulho em sala	35	21,7	07	3,7	13	6,3	55	7,9
Barulho fora da sala	10	6,2	08	5,7	09	1,3	27	8,8
Colega distrator	27	16,8	13	5,5	11	3,8	51	6,6
2-Decorrentes dos próprios aprendizes:								
2.1- Causas externas à escola:								
Preocupações com assuntos particulares	10	6,2	02	3,9	08	1,0	20	6,5
Sono insuficiente	09	5,6	04	7,8	06	7,5	19	6,2
Alimentação insuficiente	03	1,9	01	2,0	03	3,8	07	2,3
2.2- Causas relacionadas à aprendizagem na escola:								

O (a) aluno (a) não via utilidade no que estudava;	07	4,3	0		05	6,3	12	3,9
O (a) aluno (a) julgava-se incapaz de aprender;	02	1,2	02	3,9	06	7,5	10	3,3
O (a) aluno (a) considerava a matéria difícil;	33	20,5	13	25,5	13	16,3	59	9,2
3- Causas decorrentes do professor:								
Didática ineficiente	11	6,8	02	3,9	13	6,3	26	8,5
Outros			01	2,0	03	3,8	04	1,3
Total de Respostas	161	100,0	54	100,0	96	100,0	31	100,0

Conforme apresentado na Tabela 2, as respostas dos alunos relacionadas aos motivos que interferiam em suas atenções nas aulas foram agrupadas, de acordo com seus conteúdos, em três categorias: decorrentes do contexto físico/social; decorrentes dos próprios aprendizes; decorrentes do professor. Criaram-se duas subcategorias referentes aos motivos decorrentes dos próprios aprendizes: uma relacionada a situações externas à escola e outra relacionada à aprendizagem em sala de aula.

As causas de desatenção mencionadas decorrentes do contexto físico/social foram: o calor, o barulho dentro e fora da sala e o colega distrator. Observando-se a tabela 2, constata-se que o barulho em sala de aula foi a variável do contexto físico/social que mais interferia na atenção dos estudantes do ensino fundamental e do normal médio (21,7% e 16,3%, respectivamente). Os demais alunos do ensino médio mencionaram, em primeiro lugar, o colega distrator (25,5%) e, em segundo, o barulho em sala de aula (13,7%). Entretanto, se considerarmos o colega distrator também como uma forma de barulho, conclui-se que o barulho em sala é a variável do contexto físico/social que mais dificulta a atenção dos aprendizes.

Os estudantes do ensino médio consideraram que, depois do barulho dentro da sala, o barulho fora é o que mais interfere em suas atenções, seguida do calor. Os alunos do ensino fundamental enfatizaram mais o calor do que o barulho fora da sala.

Em suma, o barulho, quer em sala de aula, quer fora da sala, e o comportamento dos colegas (que se entende relacionado ao barulho) seguido do calor, são as variáveis do contexto físico/social que mais dificultavam a atenção em aula.

As causas externas à escola relacionadas à desatenção diziam respeito a preocupações com assuntos particulares e a horas de sono e de alimentação insuficientes. Os alunos do ensino fundamental e do normal médio mencionaram, predominantemente, assuntos particulares, e os demais alunos do ensino médio, a sono insuficiente. A alimentação insuficiente foi mencionada por um percentual baixo de alunos dos três segmentos.

Vê-se assim que os principais motivos decorrentes de causas externas à escola que interferem na atenção em aula estavam relacionados a preocupações com assuntos particulares e a sono insuficiente. Observou-se que 48,9% dos estudantes dormem menos de 8 horas por noite, quantidade esta indicada como necessária para pessoas na faixa etária dos sujeitos observados (ANDRAUS, 2013). Constatou-se também que os alunos com dificuldades de atenção tinham menor tempo de sono e menos refeições diárias, em comparação aos que não demonstraram dificuldades de atenção.

As causas mencionadas, relacionadas à situação específica de aprendizagem, foram: o aluno não vê utilidade no que estuda; julga-se incapaz de aprender ou tem uma baixa crença de autoeficácia; considera a matéria difícil. Dentre as três variáveis apresentadas pelos estudantes dos três segmentos de ensino, a mais enfatizada foi a dificuldade na matéria, seguida da crença na incapacidade de aprender. O não reconhecimento da utilidade dos estudos foi mencionado por um percentual menor de estudantes do ensino fundamental e do normal médio, e por nenhum dos demais alunos do ensino médio.

O aluno considerar a matéria difícil pode decorrer de vários fatores, dentre eles: falta de esforço na aprendizagem, utilização de estratégias inadequadas, falta de atenção às aulas, falta de base ou de conhecimentos prévios. A dificuldade de aprendizagem citada pelos alunos poderia, também, estar relacionadas à outra causa de desatenção que mencionaram - a didática ineficiente do professor.

Em suma, os resultados apresentados na tabela 2 indicam que o barulho fora da sala de aula e, principalmente o existente dentro da sala, aliado à dificuldade na matéria, foram os

fatores mais enfatizados pelos estudantes como causadores de suas desatenções às aulas. Os resultados sugerem que o barulho provocado pelos alunos decorria de suas dificuldades em prestar atenção, provenientes dos diversos fatores causadores de desatenção apresentados na tabela 2. Por sua vez, o barulho em classe gerava a desatenção daqueles não diretamente afetados pelas causas primárias ou causas que provocavam diretamente a desatenção. Era um ciclo vicioso.

Além dos fatores que interferiam na atenção, procurou-se saber se os estudantes buscavam o seu controle em aula, e, 62,8% dos entrevistados responderam afirmativamente. Independentemente da série escolar em que se encontravam, os alunos mencionaram utilizar, como estratégia para manter-se atento às aulas, focar-se no professor, e, em seguida, sentar-se na frente ou distante dos colegas que lhes prejudicavam. As estratégias utilizadas pelos estudantes dos diferentes níveis de escolaridade não se diferenciavam.

Ainda relacionado ao controle da atenção, perguntou-se aos estudantes se eles haviam aprendido estratégias ou procedimentos que poderiam contribuir para manter suas atenções nas aulas, obtendo-se os seguintes resultados: 60% disseram que sim, 30,2% que não, e 5,8% não responderam. Em relação à pergunta “através de quem vocês têm aprendido estratégias de controle da atenção?”, 32,9% dos entrevistados declararam que por iniciativa própria, 25,3%, através da família, e 17,7% aprenderam com os professores. Vê-se assim, que os professores necessitam incentivar mais os alunos a refletirem sobre as causas de suas desatenções e a utilizar estratégias volitivas para controlá-la.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Os estudantes, independentemente do nível de escolaridade, apresentavam dificuldades em prestar atenção às aulas em decorrência de diferentes fatores, destacando-se o barulho, produto e causa da desatenção.

As estratégias de controle volitivo da atenção que utilizavam foram aprendidas predominantemente por eles próprios, reforçando assim a necessidade de maior participação dos professores no ensino de estratégias de aprendizagem, especificamente, do controle da atenção. Entretanto, os resultados evidenciaram que um trabalho com os alunos, relacionado ao controle volitivo da atenção, para ser bem sucedido, não poderia ser isolado, devendo incluir os professores, gestores e órgãos superiores da Educação.

REFERÊNCIAS

ANDRAUS, N. M. **Sono e aprendizagem: uma análise a partir das percepções dos educadores**. 2012. 82f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem), Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2012.

BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In WEINERT, E.; KLUWE, R (eds.), **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1987.p.65-116.

DEPS, V. L. **Estratégias volitivas relacionadas ao comportamento autorregulado: um estudo através da metodologia Q-sort**. 2013 (trabalho em revisão para publicação).

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia e sociedade**, v.16, p.7-16, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3>>. Acesso em: 20 de Jan. 2015.

LADEWIG, I. A importância da atenção para a aprendizagem de habilidades motoras. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. Suplem, n.3, p. 62-71, 2000. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v14%20supl3%20artigo7.pdf> acessado em 31 jan. 2015.

LOPES DA SILVA, A. A autorregulação na aprendizagem. A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto Editora, 2004. p.18-39.

MASLOW, A e LOWERY,R. **Toward a psychology of being**. New York: Wiley, 1998. In: SPRENGER, M. **Memória: como ensinar para o aluno lembrar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MUSZKAT, M. MIRANDA, M.C., RIZZUTTI, S. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. Academic Press, San Diego, 2010.

SOPRANO, A. M. **Cómo evaluar la atención y las funciones ejecutivas em niños y adolescentes**. In: Evaluación Psicológica. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SORDI, R; DE-NARDIN, M.H; FARIAS, B. Olhar com os olhos de dentro: uma experiência de aprendizagem da atenção. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v.60,p. 1-21, 2008. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672008000100003&script=sci_arttext>. Acesso em 20 de Janeiro de 2015.

SPRENGER, M. **Memória: como ensinar para o aluno lembrar**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SPRINTHALL, N.A; SPRINTHALL, R.C. **Psicologia Educacional uma abordagem desenvolvimentista**. Portugal: MC Graw Hill, 1993.

VEIGA SIMÃO, A.M. O conhecimento estratégico e a autorregulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto Editora, 2004. p.18-39 .

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZIMERMAM, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKARTS, M., PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. **Handbook of Self-Regulation**. New York: Academic Press, p. 13-39, 2010.