

**Efeitos de um Programa de Métodos e Hábitos de
Estudo nas Abordagens à Aprendizagem:
Um Estudo com Alunos do Segundo Ciclo do Ensino Básico**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sandra Clarisse de Sousa

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2012

UMA
9.9
U Efe

T/M Uma

1599

Sou Efe

71247

**Efeitos de um Programa de Métodos e Hábitos de
Estudo nas Abordagens à Aprendizagem:
Um Estudo com Alunos do Segundo Ciclo do Ensino Básico**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sandra Clarisse de Sousa

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTAÇÃO

Renato Gil Gomes Carvalho

Agradecimentos

À Doutora Margarida Pocinho e ao Doutor Renato Carvalho pela orientação deste trabalho, pela disponibilidade, generosidade e atenção prestadas e acima de tudo pela amizade, confiança e incentivo expressados ao longo deste ano o meu mais sincero obrigada.

Aos membros do Conselho Executivo da Escola Básica 2º 3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade, obrigada por possibilitarem a realização da minha investigação. Aos professores que tão gentilmente cederam as suas aulas e aos alunos que tão entusiasticamente participaram no programa.

Aos meus irmãos, à minha cunhada e ao meu cunhado, por me fazerem rir, por iluminarem os meus dias e por me darem das coisas mais preciosas que tenho na vida, os meus sobrinhos Filipe e Alicia.

Às minhas queridas amigas, Débora, Carina, Luísa, Carla, Marlene e Sónia, com quem partilho este percurso que foi recheado de altos e baixos, com quem cresci e aprendi tanto. A caminhada apenas começou!

Ao Ricardo, pelo apoio e carinho ao longo deste longo percurso e por me ajudar a tomar as melhores escolhas para a minha vida. Ao meu amor de sempre e para sempre.

Aos meus pais, José e Clarisse de Sousa, por sempre investirem no meu futuro, apoiarem as minhas escolhas e por me ensinarem a nunca desistir dos meus sonhos. Obrigada pelo amor e carinho, pelas noites em branco e por me darem a mão nesta montanha-russa.

Resumo

A investigação tem vindo a demonstrar uma forte ligação entre as estratégias de estudo e o sucesso académico dos estudantes, pelo que é importante que estes desenvolvam competências que os conduzam a uma maior eficácia na aquisição de conhecimentos. Neste sentido, com este trabalho pretendemos analisar o impacto da implementação de um programa de métodos e hábitos de estudo, na promoção de competências mais eficazes, particularmente no desenvolvimento de uma abordagem profunda ao estudo por parte dos estudantes. De forma a compreender se esta abordagem ao estudo pode ser influenciada por outras dimensões, envolvendo as características dos alunos, procuramos também verificar se o autoconceito e alguns indicadores escolares, nomeadamente as suas metas académicas, a participação em atividades extracurriculares e as retenções no percurso escolar, se associam a que tipo de abordagem à aprendizagem. Nesta investigação, de natureza quasi-experimental, participam 76 alunos do 6º ano (cerca de 51% do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, e que foram distribuídos em 2 grupos, o de experimental e o de controlo. Os instrumentos utilizados foram o *Teste das Matrizes Progressivas de Raven* (Raven, Court & Raven, 2001), o *Inventário de Processos de Estudo* (Rosário, Ferreira & Cunha, 2003), a *Escala de Autoconceito para crianças e pré adolescentes de Susan Harter* (Alves Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995) e o *Inventário de Metas Académicas* (Miranda & Almeida, 2011). Através de análises quantitativas e correlacionais, verificámos que a participação no programa não favoreceu, de forma estatisticamente significativa, uma abordagem profunda ao estudo, ainda que se tenha verificado uma tendência de evolução favorável no caso dos alunos do grupo experimental. Por outro lado, quanto às relações entre as características dos alunos e a abordagem ao estudo, verificamos que estas sugerem diferenças significativas no que diz respeito a adoção de uma abordagem mais profunda para os alunos que não têm registo de retenções escolares. Os resultados são analisados tendo em conta as limitações, assim como o facto de que o desenvolvimento de competências nos alunos deverá ser uma das metas que os educadores devem perseguir, motivando os alunos para o interesse pela aprendizagem.

Palavras-chave: Programas de promoção de competências; Abordagem Profunda; Abordagem Superficial; Autoconceito; Metas Académicas; crianças/adolescentes;

Abstract

Research has shown a strong link between study strategies and students academic success so it is important that they develop skills that it will lead them to greater efficiency in knowledge acquisition. In this context we intend to analyze the impact of a study program implementation concerning habits and methods in promoting more effective study skills, particularly in the development of a deep approach to study by students. In order to understand whether this approach to studying can be influenced by other dimensions, involving the characteristics of the students, we also tried to verify the self-concept and some school indicators, including their academic goals, participation in extracurricular activities and in the holds school career, are associated with that type of approach to learning. In this investigation of quasi-experimental nature we have counted with 76 students participation: in the 6th grade (about 51% male) with ages between 10 and 16 years, divided into two groups mainly: the experimental and control group. The instruments used were the Test of Raven's Progressive Matrices (Raven, Court & Raven, 2001), the Processes Study Inventory (Rosario Ferreira & Cunha, 2003), the Self-Concept Scale for children and pre adolescents of Susan Harter (Alves Martins, Peixoto, Woods & Miller, 1995) and the Academic Goals Inventory (Miranda & Almeida, 2011). Through quantitative and correlational analyzes, we have found that the participation in the program did not favor statistically significantly into a deep approach of the study, although there has been a favorable trend concerning the students case in the experimental group. On the other hand, checking the relations between student characteristics and approach to the study, we found that these differences suggest deeper adoption of approach to students who have no record of academic failures. The results are analyzed regarding its limitations, as well as the fact that the development of student skills should be one of the goals that educators should pursue, motivating students for their interest in learning.

Keywords: Programs promoting skills; Deep Approach, Surface Approach, Self-Concept, Academic Goals; children / adolescents;

Índice

Agradecimentos	1
Resumo.....	2
Abstract	3
Índice.....	4
Índice de Quadros	6
Introdução.....	7
Primeira Parte – Fundamentação Teórica	10
Capítulo I – Métodos de Estudo e Estratégias de aprendizagem	11
Capítulo II – Importância dos Programas de Promoção de Competências de Aprendizagem	16
Capítulo III – Modelos teóricos: Aprendizagem Autorregulada e Abordagens à Aprendizagem	19
Aprendizagem autorregulada – Uma perspectiva sociocognitiva.....	19
Abordagem profunda e superficial à aprendizagem.....	23
Autorregulação da Aprendizagem e Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem: pontos de convergência e as suas diferenças	29
Capítulo IV – O autoconceito em contexto educativo	32
Capítulo V – Metas Acadêmicas	35
Segunda Parte – Estudo Empírico	37
Capítulo VI – Metodologia.....	38
Objetivos	38
Variáveis e Hipóteses	39
Breve Descrição do Programa “Aprender – Mãos à Obra”	40
Amostra	42
Instrumentos	43
Procedimento	48
Desenho da Investigação	49
Capítulo VII – Resultados	50
Capítulo VIII – Discussão	58
Implicações e Limitações	64
Referências	68
Anexos	78
Anexo A	79

Anexo B.....80

Índice de Quadros

	Página	
Quadro 1	Descrição das abordagens à aprendizagem profunda e superficial.	26
Quadro 2	Avaliação Psicológica do Grupo experimental e do Grupo de controlo: Teste das Matrizes de Raven.	43
Quadro 3	Exemplo de um item do Inventário de Processos de Estudo.	45
Quadro 4	Exemplo de um item da subescala Aceitação Social.	46
Quadro 5	Distribuição dos itens pelas diferentes dimensões da escala.	46
Quadro 6	Consistência interna das subescalas de autoconceito aplicadas à totalidade da amostra (N=76).	47
Quadro 7	Exemplo de um item do Inventário de Metas Académicas (IMA).	48
Quadro 8	Consistência interna das subescalas do IMA aplicadas à totalidade da amostra (N=76).	48
Quadro 9	Análise descritiva do autoconceito.	50
Quadro 10	Análise descritiva do Inventário de Processos de Estudo – Pré-teste.	50
Quadro 11	Análise descritiva do Inventário de Processos de Estudo – Pós-teste.	51
Quadro 12	Análise descritiva das Metas Académicas.	51
Quadro 13	Médias, Desvios e Testes <i>t</i> obtidos nas escalas do IPE antes e depois da experiência.	52
Quadro 14	Análise de variância em função das diferentes turmas para as escalas do IPE.	53
Quadro 15	Médias, Desvios e Testes <i>t</i> obtidos nas escalas do IPE relativos às diferenças entre os sexos.	54
Quadro 16	Médias, Desvios e Testes <i>t</i> obtidos nas escalas do IPE relativamente às retenções e não retenções.	54
Quadro 17	Médias, Desvios e Testes <i>t</i> obtidos nas escalas do IPE relativamente à participação em atividades extracurriculares.	55
Quadro 18	Coeficiente de correlação <i>r de Pearson</i> relativamente ao questionário do Autoconceito e do Inventário de Processos de Estudo.	56
Quadro 19	Coeficiente de correlação <i>r de Pearson</i> relativamente ao questionário das Metas Académicas e do IPE.	57

Introdução

Um dos objetivos da educação impostos pelo Decreto-lei n.º 18/2011, de 2 de Fevereiro é a melhoria da autonomia da aprendizagem e acréscimo dos resultados escolares. Para isso é necessário dar apoio aos alunos que mostrem dificuldades de aprendizagem relacionadas com carências nos métodos de trabalho e de estudo de forma a ultrapassar esses obstáculos. Além disso, é essencial preparar os alunos para as exigências decorrentes da vida em sociedade, por isso, o desafio centra-se na capacidade dos sistemas educativos conseguirem promover um ensino contextualizado centrado em métodos de aprendizagem que originem bons resultados e que capacite os estudantes para os diferentes conflitos com a vida, na escola e além desta, um ensino que ensine a questionar e a pensar, de forma a desenvolver a pesquisa (Rosário, Simão, Chaleta & Grácio, 2008).

Com este desafio proposto tem-se verificado o emergente estudo na área do conhecimento dos processos de aprendizagem e da forma como os alunos estudam. Estes estudos debruçam-se sobre o desenvolvimento e análise de programas de promoção de competências de estudo, como uma forma de promover o sucesso académico para que estes adquiram um conjunto de competências para responder mais positivamente ao seu meio circundante. Estas investigações salientam os processos autorregulatórios da aprendizagem e da adoção de uma abordagem profunda à aprendizagem, para o incremento da motivação e de uma aprendizagem escolar com mais sucesso (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda & Solano, 2008; Rosário, 2002; Zimmerman, 2001; Rosário & Almeida, 1999).

A literatura indica que os alunos podem ser ensinados a se tornarem estudantes autorregulados, capacitando-os assim com estratégias que podem utilizar nos mais variados contextos da sua vida (Zimmerman, 2001). Existem estratégias que orientam a aprendizagem e condutas que depois de assimilados ajudam o aluno no processo de estudo, de forma a torná-lo mais eficaz. É por isso que os programas de métodos e hábitos de estudo têm assumido uma importância cada vez maior, de forma a capacitar os alunos e atuando de modo preventivo para evitar o abandono escolar. Em Portugal a investigação tem sido desenvolvida ao longo de todos os anos escolares, assim como no ensino superior (Rosário, Costa, Mourão, Chaleta, Grácio, Núñez & González-Pienda, 2007).

Partindo do pressuposto que não são só as capacidades cognitivas que exercem influência no rendimento académico dos alunos, mas também o interesse dos alunos no estudo, espera-se colaborar na criação de novos e diferentes exemplos de programas de competências de aprendizagens válidos para que se possa fornecer e habilitar os alunos com estratégias de aprendizagem que sejam eficazes e que os ajude a lidar com as matérias escolares para que se impulse o sucesso académico e se evite o abandono escolar. Além disso, frequentemente os docentes queixam-se devido à falta de métodos e hábitos de estudo dos alunos daí a importância desta temática atualmente. É neste contexto que pretendemos, através desta investigação analisar a importância da implementação de um programa de métodos e hábitos de estudo para desenvolver a abordagem profunda ao estudo dos alunos. Este programa é dirigido a alunos do 6º ano, um ano que marca o final do 2º ciclo e em que é importante dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam preparar-se para os momentos de avaliação e, a médio prazo, enfrentarem os desafios e maiores exigências dos anos seguintes.

Pretendeu-se ao mesmo tempo compreender se a forma como os alunos abordam a aprendizagem, varia em função das suas características, designadamente no que diz respeito ao sexo, às retenções no percurso académico e à sua participação em atividades extracurriculares. Concomitantemente, analisámos a relação entre as abordagens à aprendizagem e o autoconceito, e entre as abordagens à aprendizagem e as metas académicas. Este estudo trata-se assim, por um lado, de um estudo quasi-experimental e por outro, com o objetivo de cruzar variáveis pertinentes, torna-se quantitativo, descritivo e correlacional, sendo que a nível temporal é longitudinal.

Consideramos que para enquadrar o tema desta tese, é importante fazer referência a vários temas, por isso este trabalho encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira parte encontram-se os cinco primeiros capítulos: o Capítulo I aborda os Métodos de Estudo e as Estratégias de Aprendizagem onde será feita uma clarificação desses conceitos de modo a verificar em que consistem e quais as suas diferenças; no Capítulo II abordaremos a Importância dos Programas de Promoção de Competências de Aprendizagem e sucintamente iremos fazer referência a programas realizados em Portugal; no Capítulo III, iremos falar sobre dois Modelos teóricos: Aprendizagem Autorregulada e Abordagens à Aprendizagem que podem ser usados como base para a criação de programas de competências de aprendizagem fazendo também um apanhado das diferenças e semelhanças destes dos modelos; no Capítulo IV será feita uma breve incursão no Autoconceito em Contexto Educativo de forma a dar a conhecer a sua

importância no rendimento escolar; o Capítulo V abarca as Metas Acadêmicas mostrando o que são e a sua relevância para o sucesso acadêmico.

Na segunda parte procede-se à descrição do estudo empírico, apresentando a metodologia utilizada, os objetivos estabelecidos e as hipóteses levantadas, assim como a recolha de dados. Segue-se a análise dos dados obtidos e a discussão destes, onde se irá cruzar os dados com a literatura. Por último são expostas as implicações e limitações do estudo que poderão servir de mote a novas investigações na área das abordagens à aprendizagem e dos programas de competências de aprendizagem.

Primeira Parte – Fundamentação Teórica

Capítulo I – Métodos de Estudo e Estratégias de aprendizagem

Uma das missões primordiais da educação é a de garantir que todos os alunos adquiram competências e estratégias que lhes permitam através dos seus próprios meios reformular a informação adquirida na escola e de a transformar em conhecimento útil para o seu dia-a-dia, ou seja, apostar no conhecimento estratégico (Lopes da Silva, Duarte, Sá & Veiga Simão, 2004). Por isso mesmo, nas linhas seguintes será explorado a diferença entre método e estratégia de aprendizagem e averiguar como estas são descritas na literatura existente.

A literatura sobre os métodos de estudo e sobre as estratégias de aprendizagem é vasta e verifica-se alguma dificuldade em encontrar uma terminologia consensual. É frequente encontrar trabalhos e investigações em que as noções de técnica, procedimento, método, estratégia ou habilidade são usadas indiferenciadamente (Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 2007). Por isso é do nosso interesse situar o que são estratégias de aprendizagem e se existem diferenças entre estas e as técnicas/métodos de estudo.

Segundo Monereo, et al., (2007), um método implica uma sucessão de ações ordenadas que são consideradas procedimentos mais ou menos complexos. Por exemplo, quando se fala de método de leitura, este inclui normas sequenciadas, referentes a atuações, procedimentos e técnicas que devem ser cumpridas pelo professor e pelo aluno. Ou seja, um método pode incluir diferentes técnicas e a utilização destas diferentes técnicas, irá depender da escolha por determinados métodos que se adequam ou não a sua utilização.

Já Lopes da Silva, et al., (2004), não faz distinção entre método e técnica, atribuindo-lhes o mesmo significado. Para esta autora, técnicas de estudo são aquelas que podem ser utilizadas de forma mais ou menos mecânica sem que, para as utilizar tenha de existir um objetivo a atingir por parte de quem as utiliza.

Os métodos de estudo ou de aprendizagem têm sido objeto de um interesse cada vez maior por parte dos investigadores, porque o treino de competências de estudo é uma importante tarefa da escola. Os alunos na escola aprendem muitas coisas, mas principalmente aprendem a aprender (Torres & Gomes, 2005). Ou seja, estudar bem não quer dizer que tenhamos de estudar muito. O aluno para ter um bom método de estudo terá de saber organizar o seu tempo de estudo e os materiais que irá precisar, terá de definir objetivos para o estudo e escolher as estratégias mais adequadas à sua realização,

terá de se autoavaliar, entre outros requisitos. Quando temos métodos de estudo adequados, consegue-se rentabilizar o tempo e o esforço para desse modo obter maior sucesso na aprendizagem (Zenhas, Silva, Januário, Malafaya & Portugal, 1999).

Ainda segundo Recio e Ramírez (2011), podem ser encontradas ideias que reduzem o conceito de estratégia de aprendizagem a um conjunto de métodos de ensino, o que pressupõe uma limitação do seu alcance pois, apesar de nas estratégias se contemplar ações relacionadas com a seleção e a combinação de diversos métodos para promover as aprendizagens, as suas ações devem ter em conta a articulação prática de todos os componentes do processo de ensino.

Ou seja, podemos então dizer que os métodos de estudo são o conjunto das estratégias que o aluno escolhe para fazer frente aos conhecimentos que adquire na escola, pressupondo assim que as estratégias são procedimentos mais complexos que os métodos de estudo. Assim, quando falamos de métodos de estudo falamos do conjunto de estratégias que o aluno escolhe para fazer frente aos objetivos que traçou.

No que diz respeito as estratégias de aprendizagem, estas já são consideradas mais complexas. Segundo Monereo, et al, (2007), estas podem ser definidas como processos de tomada de decisões, conscientes e intencionais, em que o aluno elege e readquire, de forma organizada, os conhecimentos que precisa para realizar uma determinada tarefa ou objetivo, dependendo das características da situação educativa em que se gera a ação. Ou seja, os alunos utilizam estratégias de aprendizagem quando são capazes de transformar a maneira como pensam e atuam, isto é, o seu comportamento ao que é exigido de uma tarefa ou atividade proposta pelo professor, tendo em conta igualmente as circunstâncias onde essas exigências ocorrem.

Podemos assim dizer que uma estratégia de aprendizagem envolve diversos recursos utilizados pelos estudantes ao aprender um novo conteúdo, ou desenvolver determinadas habilidades, podendo ser abrangida para aprendizagens em distintas áreas, tarefas e conteúdos ou apenas se focalizar numa única tarefa (Souza, 2010).

Segundo Llera (2003), as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como as operações que o pensamento realiza quando enfrenta uma tarefa de aprendizagem. Podemos imaginá-las como as grandes ferramentas do pensamento que são ativadas quando o estudante tem de, por exemplo compreender um texto, adquirir conhecimentos ou resolver problemas. Ou seja, quando o estudante passa a selecionar, organizar e elaborar os seus conhecimentos, a sua aprendizagem deixa de ser repetitiva e passa a ser

construtiva e significativa. Como podemos ver, na literatura as definições de estratégias de aprendizagem coincidem umas com as outras, acabando por se complementar.

Ainda segundo Lopes da Silva, et al., (2004), as estratégias dizem respeito a operações ou atividades mentais que auxiliam e desenvolvem os diversos processamentos de aprendizagem escolar e é através delas que se pode processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que é necessário adquirir, cada vez que planeamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função da meta que traçamos de acordo com a tarefa. Para poder discernir o porquê das diferenças de rendimento escolar e melhorar a aprendizagem, é importante identificar as estratégias utilizadas pelos alunos (Llera, 2003).

Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) afirmam que existe uma grande variedade de estratégias de aprendizagem e que estas apresentam similaridades. Estas semelhanças são que todas reúnem ações determinadas de modo a alcançar objetivos específicos, a criatividade está presente nas respostas, são utilizadas de forma seletiva e com flexibilidade de acordo com o tipo de tarefa que tem pela frente e precisam de treino em tarefas diferenciadas, em natureza e em grau de dificuldade para assim, facilitar a sua deslocação para outros contextos.

Importa também clarificar as diferenças entre técnicas e estratégias, onde segundo Pocinho (2004), estratégia corresponde a um conjunto de sequências de procedimentos ou planos orientados para a consecução de metas, enquanto que os procedimentos mais específicos que recaem no âmbito dessas sequências são considerados como táticas ou técnicas, subentendendo-se assim que estratégia é um procedimento de nível superior que inclui diversas técnicas ou táticas.

As definições sobre os vários tipos de estratégias existentes são muito vastas e diferem de autor para autor. Por isso, independentemente das classificações presentes o que importa é saber qual ou quais os tipos de estratégias que existem.

Segundo Pocinho (2004), existem dois tipos: as *mico estratégias* e as *macros estratégias*. As primeiras são consideradas como procedimentos mais específicos, que envolvem competências concretas relacionadas com o conhecimento e são mais fáceis de serem ensinadas. As segundas, as *macro estratégias*, são consideradas muito mais gerais do que as anteriores, porque ao exigirem um elevado grau de transferência, tornam-se mais difíceis de ensinar. Estes dois tipos não devem ser consideradas como opostas uma da outra, mas antes como estando num contínuo, localizando-se cada uma delas num extremo.

As estratégias de aprendizagem podem abranger diversos tipos de aplicações, umas podem ser mais específicas à tarefa como por exemplo sublinhar um texto enquanto outras podem ser mais gerais e podem ter características muito diferentes como a planificação de um trabalho escrito, a leitura de um texto ou a resolução de um problema (Lopes da Silva & Sá, 1993).

Devido a diversidade de estratégias existentes, os autores sugeriram sistemas diferentes para a sua classificação e em termos gerais três grupos são, geralmente, expostos. Primeiro temos as *estratégias específicas à tarefa* que são muito particulares a determinadas atividades, por exemplo, fazer a prova dos nove para verificar se uma conta está correta, ou seja, exigem dos estudantes apenas conhecimentos sobre os conteúdos específicos das tarefas a realizar. O segundo grupo refere-se as *estratégias usadas em vários domínios* para atingir determinadas metas, como compreender um texto, resolver problemas ou memorizar e para atingir estas metas é necessário por exemplo, identificar as ideias principais de um texto para aumentar a compreensão da leitura. Por fim, o terceiro grupo refere-se a *estratégias gerais* cujo objetivo principal é regular a utilização das anteriores. Estas incluem a verificação dos resultados obtidos através da utilização das outras estratégias e a sua alteração quando estas se demonstrarem ineficazes. A planificação de ações cognitivas orientadas para determinados objetivos de aprendizagem apresenta-se como a sua característica principal (Lopes da Silva & Sá, 1993).

A bibliografia existente é muito extensa e podem se recolher diversos tipos de estratégias de aprendizagem, mas destacam-se principalmente: as cognitivas ou de processamento de informação e as metacognitivas. Todas constituem processos complexos de tomada de decisão, onde através de processos autorregulatórios como as predições, antecipações, mudanças e reformulações procuram o estabelecimento dos objetivos traçados inicialmente da forma mais eficiente (Recio & Ramírez, 2011).

Flavell (1981), citado por Pocinho (2004), introduziu o conceito de metacognição para designar os processos cognitivos implicados na aprendizagem e que vão para além da cognição, ou seja, o conhecimento sobre o próprio conhecimento, ou ainda, o conhecimento sobre o próprio ato de conhecer. Entre as estratégias metacognitivas, estão incluídas várias, tais como, a atenção, a compreensão (oral e escrita), a expressão (oral e escrita) e a memorização, fazendo parte dos processos cognitivos essenciais à aquisição das competências básicas da aprendizagem escolar (Pocinho, 2004).

Se por um lado, as estratégias de aprendizagem precisam de ser ensinadas e treinadas para a sua aquisição, desenvolvimento e uso autónomo, consciente e intencional, por outro lado, esse treino não deve ser realizado de forma aleatória mas sim antes surgindo no enquadramento dos currículos escolares, através da tutoria, nas disciplinas de Estudo Acompanhado e através dos apoios. Assim surge a importância da criação de Programas de Métodos de Estudo que forneçam aos alunos um conjunto de estratégias passíveis de serem utilizadas em vários contextos, tanto escolar como pessoal.

Capítulo II – Importância dos Programas de Promoção de Competências de Aprendizagem

Cada vez mais é dada uma maior importância ao treino de competências de estudo e tem surgido interesse na sua investigação devido a correlação existente com o sucesso escolar e o seu carácter flexível (Torres & Gomes, 2005).

Na escola, o aluno aprende muitas coisas, mas acima de tudo aprende a aprender e este treino de competências de estudo é uma importante tarefa deste estabelecimento de ensino, dado que estas competências individuais de estudo são essenciais. Elas dirigem o processo de aprendizagem contínuo que ocorre ao longo do ciclo vital e a escola e os educadores não podem descurar a responsabilidade de formar indivíduos capazes de estudar e aprender autonomamente (Torres & Gomes, 2005). Este desenvolvimento de competências nos estudantes deverá ser uma das metas que os educadores devem perseguir, tendo em conta a permanente pesquisa de estratégias que cooperem para esse desenvolvimento (Miranda & Morais, 2009).

Um dos problemas que se tem constatado nos alunos é a subvalorização e desinteresse dos alunos face aos conceitos curriculares e já que a aquisição de competências nas diversas áreas do conhecimento está fortemente relacionada com as ideias que são objeto de estudo, com a sua manipulação e com o seu emprego à vida diária, é um problema para cada educador motivar os alunos de forma a ampliar o interesse pela aprendizagem e pelo seu aprofundamento (Miranda & Morais 2009).

Segundo Brandão e Ribeiro (2009), torna-se crucial assumir a importância de ensinar estratégias de compreensão de forma intencional, explícita e sistemática, em específico da monitorização da leitura como: prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida. A generalização das estratégias aprendidas a outros contextos e situações de aprendizagem é uma questão que tem de ser investigada com maior profundidade. É importante averiguar o nível de eficácia do ensino das estratégias, em termos dos seus efeitos permanentes ao longo das várias cadeiras e nos seguintes anos de escolaridade (Pocinho, 2010).

Assim, torna-se importante o desenvolvimento de programas que capacitem os alunos com estratégias adequadas para fazer frente aos conhecimentos que lhes são administrados, todos os dias nas salas de aula. Além disso, o desenvolvimento deste género de programas abre igualmente um amplo campo de atuação para os psicólogos

educacionais já que são os que têm formação académica e científica sobre os modelos explicativos dos métodos para o sucesso escolar (Pocinho, 2010).

De facto, já existem alguns programas de promoção e desenvolvimento cognitivo, de processos e hábitos de estudo e de melhoria do sucesso escolar, empregados pelos psicólogos nas escolas. É importante que os psicólogos assumam as suas responsabilidades, não só como forma de investigar o estudo da aprendizagem humana de uma forma mais profunda, com o máximo de rigor e cientificidade, mas também como forma de desenvolverem e avaliarem programas de intervenção que ajudem a agir no domínio do sucesso escolar, para que assim as intervenções compostas por estratégias de aprendizagem tenham significado, trazendo benefícios de promoção dos talentos dos seus alunos (Pocinho, 2010). De seguida serão apresentados alguns estudos realizados nesta área dos programas de competências de estudo.

Um dos exemplos corresponde ao Programa de estimulação e treino de Gomes e Torres (2005), constituído por 10 sessões, e que procurou estimular e treinar competências de estudo. Consideraram-se as seguintes variáveis independentes (além do estatuto experimental vs. controle): género, nível socioeconómico, historial de retenções escolares, desempenho académico e Auto percepção de capacidade escolar. O estudo foi composto por uma amostra de 103 alunos com avaliação pré e pós. Os resultados demonstraram a eficácia do programa nas competências globais e específicas do estudo individual. Este estudo empírico demonstra claramente que é exequível desenvolver importantes competências globais e/ou específicas de estudo, em alunos numa importante fase escolar, num curto período de tempo e com a utilização de número limitado de recursos humanos e materiais (Torres & Gomes, 2005).

Outra investigadora que concebeu e validou um programa foi Pocinho (2010). A autora criou um programa de estratégias de aprendizagem onde cada conteúdo de aprendizagem utiliza uma estratégia com 8 estádios, sendo que este estudo efetuado tratou-se de um estudo quasi-experimental, com pré e pós teste, com grupo experimental e de controlo. O Programa consistiu, assim, no emprego de duas estratégias – a de compreensão e a de expressão verbal, coadjuvadas de técnicas de melhoria da auto-estima, rotina de estudo e esclarecimento das atribuições causais do sucesso escolar. No final foi possível verificar que o programa trouxe ganhos significativos ao grupo experimental mostrando que este programa é útil para o melhoramento escolar e pessoal dos estudantes (Pocinho, 2010).

É cada vez mais importante ser capaz de capacitar os alunos com ferramentas para enfrentar os conhecimentos que têm de adquirir no dia-a-dia já que está provado que existe uma forte ligação entre as estratégias usadas e o sucesso acadêmico, daí a importância da criação de programas como os referidos anteriormente. É preciso ter em conta que estes programas devem sempre se apoiar em teorias e modelos que os sustentem para serem mais eficazes. De seguida abordaremos duas perspectivas teóricas que enquadram alguns destes programas.

Capítulo III – Modelos teóricos: Aprendizagem Autorregulada e Abordagens à Aprendizagem

Aprendizagem autorregulada – Uma perspectiva sociocognitiva

Dada a variabilidade de contextos e de novas formas de adquirir informação é de extrema importância ajustar a forma que se aprende e as estratégias que se utiliza.

Assim, é notória a importância que cada vez mais é dada à participação ativa dos indivíduos nas suas aprendizagens e o porquê dos modelos de ensino-aprendizagem estarem a mudar, onde o ensino e o treino se estão a tornar mais orientados para os estudantes e menos orientados para a instrução, o que requer um aumento da aprendizagem autorregulada (Carneiro, Lefrere & Steffens, 2007).

As bases teóricas e as investigações em torno da aprendizagem autorregulada surgiram em meados de 1980 para responder a várias questões, sendo uma delas como é que os estudantes se tornam mestres do seu próprio processo de aprendizagem (Zimmerman, 2001). A investigação teórica e empírica sobre a autorregulação acabou por aumentar consideravelmente ao longo dos anos, e de forma ainda mais proeminente nas últimas duas décadas. A autorregulação passou a ser um importante construto que explica os processos de aprendizagem em particular e no comportamento em geral (Schunk & Zimmerman, 1994; Rosário, 2002)

O que é a aprendizagem autorregulada e como podemos identificar os alunos que são autorregulados? A definição deste conceito será abordada no âmbito da perspectiva sociocognitiva, que descreve os estudantes como aqueles que são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativos no seu próprio processo de aprendizagem. Estes estudantes geram pensamentos, sentimentos e ações, igualmente planeadas e ciclicamente adaptáveis de forma a atingir os objetivos a que se propuseram (Zimmerman, 2001).

Na prática, a autorregulação é manifestada através de uma monitorização ativa e da regulação de um número de diferentes processos de aprendizagem, tal como: orientação e estabelecimento de objetivos, estratégias utilizadas para alcançar metas, objetivos de aprendizagem, a gestão do tempo e dos recursos, o esforço dispendido e a reação ao feedback recebido (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Todos os processos ou comportamentos autorregulatórios podem ser ensinados ou modelados diretamente pelos pais, professores ou colegas através de várias formas,

tal como o estabelecimento de metas ou objetivos. O que realmente distingue os alunos autorregulados dos demais alunos é a procura de ajuda para a obtenção de melhores resultados acadêmicos e da qualidade da sua aprendizagem. Ou seja, não é apenas a sua competência no uso de estratégias de aprendizagem isoladas, mas sim a perseverança nas tarefas, a iniciativa pessoal e a forma de gerir a sua própria aprendizagem numa variedade de contextos (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda & Solano, 2008).

Segundo Boekaerts e Corno (2005), é fundamental discutir o processo de ensino-aprendizagem desde a perspectiva do aluno, porque o núcleo dos processos de autorregulação reside na escolha e no controlo. Por isso mesmo, estes alunos focam-se no seu papel, onde um resultado académico favorável depende, principalmente, do que for feito por eles. O papel tomado pelos estudantes caracteriza os que decidem controlar a sua aprendizagem em vez de serem controlados pelo que se passa, caracterizando também os que escolhem defrontar uma tarefa com uma abordagem profunda à aprendizagem e, assim, concentrar-se no significado e nas interconexões do conteúdo estudado.

A autorregulação permite que as pessoas funcionem efetivamente nas suas vidas, bem como na aquisição de conhecimentos e competências necessárias para o sucesso no ensino superior e no mercado de trabalho. A aprendizagem autorregulada refere-se a modulação afetiva, cognitiva e dos processos comportamentais através de uma experiência de aprendizagem para atingir o nível desejado de realização (Brown & Sitzmann, 2011, citado por, Sitzmann & Ely, 2011).

Segundo Pintrich (2000), apesar da variedade dos modelos existentes, todos eles vêem os estudantes como participantes ativos no seu processo de aprendizagem e assumem que estes constroem os seus próprios significados, objetivos e estratégias através da informação que lhes é fornecida do seu meio envolvente e do seu próprio conhecimento. Igualmente, estes modelos assumem que os alunos podem monitorizar, controlar e regular certos aspetos dos seus próprios processos cognitivos, motivacionais, não querendo isto dizer que sejam capazes de o fazer a todo o momento e em todos os contextos. A teoria sociocognitiva apoia esta ideia, ou seja, a autorregulação é construída não como um traço geral ou um nível particular do desenvolvimento mas antes é vista como dependente do seu contexto. Significa assim que as pessoas não são predeterminadas como autorreguladas ou não autorreguladas e não é esperado que sejam autorreguladas da mesma forma em todos os domínios. Apesar de alguns processos autorregulatórios como por exemplo o estabelecimento de objetivos, possam

ser generalizados para várias situações, as pessoas/indivíduos têm de ser capazes de adaptar os processos para domínios específicos e sentir que estão a ser eficazes ao fazê-lo (Schunk, 2001).

Os investigadores sociais cognitivos compreendem a autorregulação como um processo auto direcionado no qual os estudantes transformam as suas habilidades mentais em atividades e destrezas necessárias para funcionar em várias áreas. Defendem também que a aprendizagem autorregulada não se limita a formas individuais de educação, como a resolução de problemas mas também inclui formas sociais de aprendizagem, como por exemplo: pedir ajuda a colegas, aos pais e professores. Esta perspetiva defende que as características chave que definem uma aprendizagem como autorregulada são a iniciativa pessoal, a perseverança e a capacidade para se adaptar (Zimmerman & Campillo, 2003; citados por Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005).

Vários são os modelos que estudam a aprendizagem autorregulada, mas neste trabalho iremos abordar apenas um que defende a perspetiva sociocognitiva da aprendizagem autorregulada. É ele o Modelo PLEA: Modelo Autorregulatório para Aprender de Rosário (Rosário, 2004).

O Modelo dos Processos Autorregulatórios da Aprendizagem foi fundado através do modelo sociocognitivo proposto por Zimmerman. Este modelo reformulado, apresenta assim um ciclo mais harmónico, apresentando três fases, que se relacionam entre si: a fase da Planificação, a fase da Execução e, por último, a fase da Avaliação das tarefas desenvolvidas (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007; Rosário, 2004; Rosário, 2002).

A fase de planificação ocorre quando os alunos são confrontados com uma tarefa singular da aprendizagem e conseqüentemente a analisam. Esta análise é feita através do reconhecimento dos recursos pessoais e ambientais de que dispõem para defrontar a tarefa, através do estabelecimento de objetivos para atingi-la e um plano de forma a reduzir a distância do final pretendido. Significa pensar naquilo que se quer fazer e preparar um plano para que assim se saiba quando e como utilizar as várias estratégias das quais estão disponíveis. A fase de execução da tarefa é a fase na qual o aluno irá implementar a estratégia para desse modo alcançar o resultado a que se propôs inicialmente. Um grupo organizado de estratégias é empregado, automonitorizando a sua eficiência para desse modo alcançarem a meta que no início foi estabelecida. Por fim, a fase de avaliação é aquela onde o aluno analisa a relação existente entre o produto da sua aprendizagem e os propósitos que designou para si próprio. É nesta fase do

processo autorregulatório em que se observa quais as estratégias utilizadas que não foram adequadas, mas também é aqui que são implementadas novas estratégias para diminuir e alcançar a meta que foi proposta inicialmente, reiniciando assim todo o processo autorregulatório (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007; Rosário, 2004; Rosário, 2002).

Este modelo sugere ainda que cada uma das fases relatadas e as suas respectivas tarefas sejam analisadas de acordo com o ciclo que correspondem. Exemplificando, na fase da planificação das tarefas de estudo, pode ser incluído a elaboração de um horário de estudo e este deve ser pensado de acordo com às três fases anteriormente descritas, ou seja, a planificação, onde são pensadas e escolhidas as atividades e as tarefas a incluir, o número de horas de estudo, o local, a tipologia dos tempos livres, entre outros; a execução, onde o horário terá de ser construído, o que irá implicar o registo da sequência das atividades que se prevê em função da meta escolar que se quer alcançar; e por último, a fase da avaliação que contém todas as ações e tarefas conjeturadas.

Depois de ultrapassado este nível da avaliação, segue-se o seguimento, todos os dias, da viabilidade do projeto que está a ser posto em prática, questionando-se se este está a ser cumprido ou não, se é irrealista ou não, se a falta de empenho está a interferir no cumprimento da tarefa e depois de encontradas as razões prosseguir na elaboração de um novo horário (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007; Rosário, Trigo, Núñez, González-Pienda & Oliveira, 2004; Rosário, 2002).

Nas fases que se seguem, este modelo é constantemente atualizado. Exemplificando, na fase de execução com a tarefa do sublinhado, esta estratégia é primeiramente planificada, onde o aluno terá de identificar o texto a ser sublinhado, qual a função do mesmo, identificando as ideias principais e verificando simultaneamente se o que sublinhou servirá para a construção de um resumo. Depois da planificação, esta estratégia terá de ser aplicada a uma tarefa individualizada de aprendizagem, seja esta, por exemplo, a escolha de ideias principais e da identificação de detalhes. Chegada esta fase, depois do sublinhado estar terminado, este deverá ser avaliado, ou seja, o estudante irá avaliar o que fez até então. Isto poderá ser feito através do autoquestionamento: o texto está ou não todo sublinhado? Se está todo sublinhado é sinal que a estratégia, foi usada incorretamente. Utilizei uma cor apenas ou várias cores? O uso de várias cores poderá ser um fator distrator das ideias principais. O aluno terá de ser capaz de identificar se a estratégia foi ou não usada corretamente e analisando o que sublinhou se consegue ou não compreender a ideia principal. Se, se verificar que a

estratégia foi mal utilizada, terá de investigar quais os motivos para isso ter sucedido, por exemplo, se possui ou não um conhecimento declarativo sobre a estratégia de sublinhar, ou se o déficit está apenas no conhecimento processual (Rosário, 2002; Rosário, Trigo, Núñez, González-Pienda & Oliveira, 2004; Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007).

Abordagem profunda e superficial à aprendizagem

O estudo das abordagens à aprendizagem é conceitualmente enquadrado no paradigma de investigação da aprendizagem, na perspectiva do aluno e considera-se que esta é de extrema importância na vida dos estudantes, auxiliando-os a enfrentar as aprendizagens no dia-a-dia.

Este foco da investigação no processo de aprendizagem desde a perspectiva dos alunos é uma tradição que se vem alcançando desde o início dos anos 70. Existem vários referenciais teóricos relativamente à abordagem a aprendizagem, que focam diferentes componentes: Modelo de Estilos Pessoais; O Referencial do Processamento da Informação; O Referencial Fenomenográfico e o Referencial Sistémico (Rosário, 1999). Neste capítulo será abordado apenas O Referencial Fenomenográfico, referencial este que inclui o trabalho dos investigadores que pioneiramente investigaram o processo de aprendizagem desde a própria experiência dos alunos. O foco deste modelo é a identificação das diferentes abordagens que os alunos exibem na realização de diferentes tarefas, sem utilizar questionários na avaliação das diferentes formas como os alunos aprendem.

O termo “fenomenografia” era entendido como uma forma qualitativa de conhecer os diferentes modos em que as pessoas experienciam, interpretam, compreendem e concetualizam vários aspectos da sua vida e os conceitos e conteúdos implicados nos contextos educativos que têm como objetivo encontrar e sistematizar modos de pensamento que resumam a forma como os indivíduos interpretam determinadas situações da realidade, ou seja, significa tudo quanto é percebido pelos sentidos ou pela consciência e grafia, que se refere à representação ou esquema (Marton, 1981).

Marton e Säljö (1976), citados por Fernandes (2009) defendem que, para compreender globalmente o processo de ensino - aprendizagem, é importante que se

perceba como é que os alunos percebem o seu processo de aprendizagem, sendo o principal foco desta investigação o aluno/aprendiz e a forma como estes constroem o seu mundo. O racional subjacente a este tipo de investigação salienta que os estudantes atuam de acordo com a sua interpretação das situações educativas mais do que pelos dados objetivos dessas situações. Esta assunção trouxe a consequência de que a mudança dos contextos sociais, tais como os escolares, de forma a melhorar a aprendizagem, denota e compromete que se deva modificar a situação em si, mas também as perceções que as pessoas têm das atividades em que estão envolvidos (Rosário, Grácio, Núñez & González-Pienda, 2007). A fenomenografia deve ser encarada como uma tentativa para lidar explicitamente com a análise do significado que as pessoas conferem ao mundo, aos conceitos e textos com que se deparam nos contextos educativos (Rosário, 1999).

A investigação das abordagens dos alunos ao estudo, de forma a procurar descrições mais holísticas do processo de aprendizagem, veio a ter origem na análise qualitativa dos relatos dos alunos sobre os seus próprios processos de estudo, e descrevem uma série relevante de conceitos (Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares & Rúbio, 2005; Rosário, 1999). Nestes estudos executados, foram realizadas perguntas a um grupo de estudantes depois de estes terem lido um texto. As perguntas incluíam, por exemplo, “Seria possível descrever como começou a leitura do texto?”, e em seguida as respostas eram transcritas e analisadas. Os resultados indicaram que para ler, os alunos se relacionavam com essa tarefa basicamente de duas formas. A primeira quando liam o texto de forma automática, dando ênfase aos aspetos que serviam para memorizar o texto, ou seja, uma abordagem superficial e a segunda quando usavam maioritariamente a compreensão, dando atenção aos aspectos gerais e ao seu significado, isto é, uma abordagem profunda (Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010; Rosário, 1999). Verificaram igualmente que os alunos abordam uma tarefa com uma determinada motivação que vai impulsionar, uma estratégia de aprendizagem adequada, ou seja, esta relação metacognitiva entre motivação que leva a uma estratégia para por em prática a tarefa, denominou-se de *abordagem à aprendizagem* (Fernandes, 2009).

Sob o mesmo enquadramento teórico, mas paralelamente a estes estudos qualitativos, as estratégias de estudo dos alunos foram também estudadas através de questionários e embora partissem de marcos teóricos diferentes, estes questionários

reconheceram três abordagens: profunda, superficial e estratégica. Estas três abordagens identificadas descrevem as diferentes formas como os sujeitos estudam (Rosário, 1999).

É reconhecido que a oposição existente nestes conceitos: superficial vs profunda é uma ferramenta conceitual facilmente percebível na sala de aula e nos demais contextos educativos, e tem demonstrado qualitativa e quantitativamente, ser uma ferramenta muito útil para os pais, professores e alunos reorganizarem as suas tarefas académicas (Fernandes, 2009; Entwistle, 1997).

Como foi possível verificar várias pesquisas apontam para a existência de duas abordagens consistentes: a abordagem profunda e a abordagem superficial, por isso mesmo importa clarificar em que consistem estas duas abordagens ao estudo.

Segundo Cano (2005), a abordagem superficial descreve um comportamento de estudo guiado por motivos externos à tarefa de aprendizagem, utilizando estratégias que empreguem o mínimo de tempo e de esforço. As estratégias mais comumente utilizadas por estes alunos relacionam-se com a reprodução dos materiais de aprendizagem, memorizando-os e reproduzindo-os com precisão. Ao contrário, a abordagem profunda, descreve o comportamento dos estudantes que estão intrinsecamente motivados e que utilizam estratégias que visam a compreensão do significado dos materiais de aprendizagem, como a incorporação do novo conhecimento no já conseguido.

Os alunos que empregam uma abordagem mais superficial não compreendem o significado do material de aprendizagem no seu todo, e refletem a dependência da memorização do material de uma forma isolada de outras ideias, o que se encontra ligado a níveis baixos de sucesso académico. Os alunos que utilizam uma abordagem profunda tentam descobrir a mensagem do autor e compreender o seu significado e relaciona essas ideias com outras experiências e concepções com uma abordagem crítica, o que indica uma visão profunda do estudo e resultados de aprendizagem mais robustos (Duff, Boyle, Dunleavy & Ferguson, 2002; Rosário, Ferreira & Cunha, 2003; Rosário & Almeida, 1999).

Quadro 1. Descrição das abordagens à aprendizagem profunda e superficial (Yang & Tsai, 2010; Paiva, 2006; Marton & Booth, 1997;).

Abordagem Profunda

O aluno:

- Foca a sua concentração na intenção do autor;
- Tenta de forma diligente integrar o que está a ler com secções do texto lidas anteriormente;
- Tenta usar a sua própria habilidade para procurar uma ligação lógica.

Abordagem Superficial

O aluno:

- Centraliza-se mais na dimensão tempo do que nas exigências da tarefa;
- Centra-se mais no rendimento do que na compreensão;
- Foca-se na memorização em vez de se focar na compreensão;
- Descreve a aprendizagem como memorização;
- Aborda o texto de uma maneira passiva e trata-o como um fenómeno distante;
- Faz uma leitura superficial do texto sem relação com o significado.

A abordagem a aprendizagem é uma função tanto da orientação de aprendizagem e das suas perceções de exigências da tarefa. As perceções de tarefas de aprendizagem são, por sua vez influenciadas pelo contexto de aprendizagem, isto é, o currículo, os processos de ensino e os métodos de avaliação (Duff, et all., 2002).

As abordagens ao estudo: profunda/superficial não são uma característica estável do aluno, mas são antes, a relação entre a percepção do aluno sobre a tarefa de aprendizagem e a sua forma original de a afrontar. A percepção compreende um ato de classificação onde a situação é assimilada num padrão arquitectado a partir das suas experiências passadas. A percepção de uma tarefa de aprendizagem por parte do aluno aglomera uma multiplicidade de aspetos, que depende da sua forma e conteúdo, da sua relação com outras tarefas, das suas experiências prévias, da sua ideia sobre o que o professor pretende dele, da forma como vai ser avaliado, entre outros. O resultado operacional desta combinação de julgamentos e perceções é a intenção de compreender e/ou memorizar uma determinada tarefa de aprendizagem que tem assim o efeito da escolha de uma abordagem para a enfrentar, podendo ser ela profunda ou superficial (Rosário, Ferreira & Cunha, 2003).

Uma questão que tem sido muito explorada tem sido a relação entre as abordagens dos estudantes e os seus resultados académicos. Embora os resultados pareçam ser incoerentes, a utilização de uma abordagem profunda é, em geral, associada aos resultados de aprendizagem com mais qualidade, ao oposto da superficial que, geralmente, está associada a resultados mais baixos (Diseth, 2003, 2007; Cano, 2005)

Gomes (2010), com uma amostra de 679 estudantes brasileiros, verificou diferenças no desempenho escolar em função do tipo de abordagem à aprendizagem, com os estudantes com abordagem profunda a apresentarem melhor desempenho. Os resultados mostraram que os estudantes que optam por uma abordagem profunda apresentam um desempenho superior em todas as disciplinas ao contrário dos que adotam uma abordagem superficial que apresentam um desempenho inferior (Gomes, 2010).

Yang e Tsai (2010), relativamente à experiência de estudo de alunos num ambiente online de aprendizagem de avaliação entre pares permitiu verificar a análise das variações qualitativas nas conceções (entenda-se aqui que conceções de aprendizagem estão relacionadas com o que o estudante pensa que são os processos de aprendizagem, estas podem ser coesas quando os alunos compreendem o ambiente de aprendizagem enquanto que as fragmentadas não compreendem um entendimento do processo de aprendizagem), e abordagens sobre a aprendizagem, abrindo uma janela para os pesquisadores investigarem a aprendizagem a partir da perspectiva dos alunos (Yang & Tsai, 2010). Este estudo mostrou que existem fortes associações entre as conceções e as abordagens de aprendizagem online de avaliação entre pares, ou seja, a abordagem superficial tende a estar associada a conceções fragmentadas do ambiente de aprendizagem, e no oposto, as abordagens profundas tendem a estar associadas com conceções coesas (Yang & Tsai, 2010).

Rosário e Almeida (1999) descrevem que a adoção de uma abordagem à aprendizagem superficial se encontra estatisticamente associada às classificações escolares inferiores. Resultados similares foram obtidos num estudo realizado em Espanha por Lozano, Blanco, Canosa e Enriquez (citados por Paiva, 2006) consequência da aplicação do CEPA (Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje) em determinadas escolas do Ensino Secundário. Examinaram a relação entre os resultados do questionário e o rendimento académico dos alunos nas disciplinas do currículo, e apesar de terem usado uma escala com três dimensões do construto (abordagem superficial, profunda e de alto-rendimento),

chegaram a conclusão que os alunos que atingiram resultados escolares mais elevados optavam por uma abordagem profunda à aprendizagem, enquanto que os resultados escolares inferiores foram obtidos pelos alunos que expunham ter optado por uma abordagem superficial à aprendizagem (Lozano et all., 1999, citados por Paiva, 2006).

Uma das funções educativas dos professores poderá ser o estabelecimento de ambientes de aprendizagem ativos e motivadores que valorizem o tipo de abordagem profunda à aprendizagem, existindo variáveis que incutem a adoção desta abordagem à aprendizagem. Por exemplo, tornando o papel do sujeito cada vez mais ativo e o sistema de avaliação centrado na compreensão de matérias, no controlo de si próprio, dando ênfase aos conhecimentos prévios dos sujeitos, na sua experiência anterior de sucesso e nos seus objetivos académicos. Várias investigações sugerem que um mesmo aluno pode adotar diferentes abordagens, dependendo das exigências das tarefas académicas e do tipo de avaliação exigido (Fernandes, 2009). Deve ser feito um esforço intensivo na planificação do ano escolar, na escolha das questões e tipo de avaliação, para que seja evitado expor um contexto de aprendizagem que seja compreendido pelos alunos como exigindo abordagens superficiais para lhe fazer face. Esta ênfase nos efeitos do ensino não tem como objetivo desresponsabilizar os alunos, mas antes, a decisão de usar diferentes abordagens ao estudo depende largamente dos alunos, já que estes respondem diferentemente ao mesmo contexto de ensino - aprendizagem (Rosário, Ferreira & Guimarães, 2001).

Outros estudos feitos vieram a revelar que os alunos que participam em atividades extracurriculares optam por uma abordagem profunda ao estudo. As atividades extracurriculares são aquelas em que os alunos participam mas que não se incluem no currículo normal, isto é, são consideradas atividades secundárias da escola. Estas atividades são normalmente voluntárias e organizadas pelos próprios estudantes, sejam elas em clubes na própria escola ou fora desta, abrangendo um amplo conjunto como por exemplo o desporto, atividades sociais e culturais, mais particularmente estas podem ser o futebol, o ténis, clube de teatro, clube de dança, fotografia (Chan, 2010).

Os estudantes que estão mais envolvidos em atividades extracurriculares, aparentam ter melhores atitudes perante a aprendizagem, tem um melhor rendimento académico e têm melhores atitudes de competência e autoestima, aumentando assim a sua confiança o que encoraja o uso da abordagem profunda. Um estudo realizado numa amostra de alunos universitários revelou que tanto os, alunos a tempo inteiro como aqueles que frequentam apenas algumas disciplinas e que participam em atividades

extracurriculares apresentam mais tendência a adotar uma abordagem profunda ao estudo (Chan, 2010).

De facto, em outros estudos já se demonstrou a importância das atividades extracurriculares no rendimento académico. Um estudo realizado com adolescentes afroamericanos e americanos europeus revelou que a participação em atividades organizadas está associada com um rendimento superior, com a importância da escola para o futuro, com a autoestima, com a resiliência, com os pares e verificou-se também que existe uma fraca associação com comportamentos de risco (Fredricks & Eccles, 2008).

Autorregulação da Aprendizagem e Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem: pontos de convergência e as suas diferenças

Investigações recentes mostraram que as conceções clássicas da psicologia educacional, tal como a motivação, as abordagens à aprendizagem ou a aprendizagem autorregulada, estudadas separadamente explicam apenas um conjunto limitado de variáveis nos ambientes de aprendizagem. Tradicionalmente, esses conceitos, teorias, e ambientes de trabalho têm sido estudados separadamente, e por isso é importante explorar se, ao combinar estas teorias tradicionais, é possível construir um quadro mais compreensivo (Heikkilä, Niemivirta, Nieminen & Lonka, 2011).

Em particular os modelos da aprendizagem autorregulada (SRL) e das abordagens à aprendizagem (SAL) partilham assunções básicas que derivam da psicologia cognitiva e que enfatizam que as expectativas dos estudantes, as suas experiências anteriores, tal como as suas crenças vão influenciar o modo como percebem os eventos das suas vidas. Nestas teorias, ou ferramentas de trabalho, assume-se que os estudantes estabelecem tarefas ou objetivos para eles próprios e a motivação está presente em ambos os modelos. Por exemplo, a noção de abordagem à aprendizagem descreve o que é que os estudantes fazem e porque o fazem, como podemos ver, a intenção ou motivo está incluída no seu construto (Heikkilä & Lonka, 2006). Para ambas as abordagens, SRL e SAL, as interações estabelecidas entre os fatores contextuais, os processos de estudo, a aprendizagem e os resultados escolares subentendem uma natureza construtiva da aprendizagem por parte do indivíduo e uma

função mediadora, por parte deste, nos processos cognitivos e motivacionais (Fernandes, 2009).

Um estudo realizado por Heikkilä e Lonka (2006), analisou em detalhe as semelhanças e as diferenças entre as abordagens à aprendizagem e a aprendizagem autorregulada, e as principais descobertas indicam que as abordagens à aprendizagem e a aprendizagem autorregulada, medidas através de questionários estão interligadas. Os autores demonstraram que uma estratégia de aprendizagem eficaz está positivamente relacionada com uma abordagem profunda ao estudo e com uma aprendizagem autorregulada e negativamente relacionada com uma abordagem superficial e com problemas na autorregulação. As associações relacionadas com estratégias de aprendizagem ineficazes apresentaram relações positivas com a abordagem superficial ao estudo, e com problemas de autorregulação, e negativamente com a abordagem profunda e com a aprendizagem autorregulada (Heikkilä, Niemivirta, Nieminen & Lonka, 2011). Ou seja, é possível verificar a relação existente nestas duas teorias, onde as formas de aprendizagens bem sucedidas estão relacionadas entre si e as formas de abordar a aprendizagem de uma forma não tão eficaz estão também relacionadas.

Outro estudo realizado por Papinczak et al., (2008), para avaliar a eficácia de um programa de intervenção metacognitiva nos alunos do primeiro ano de um curso de medicina, veio apoiar a associação existente entre a adoção de uma abordagem profunda da aprendizagem e uma elevada autorregulação e, por outro lado, que a adoção de uma abordagem superficial está associada a níveis mais baixos de autorregulação.

Segundo Fernandes (2009), apesar das semelhanças existentes, também são encontradas diferenças nestes dois modelos de abordagem à aprendizagem. Uma delas é o facto dos modelos SAL não incluírem as expectativas e a eficácia como componentes, enquanto que no modelo SRL estes componentes prestam um papel importante. Pintrich (2004), afirmou que a ausência destes componentes afetivos é uma séria omissão nos modelos SAL, porque recentes investigações mostraram que a eficácia está muito próxima da performance, das metas académicas e da autorregulação do comportamento.

As principais diferenças entre ambas as abordagens situam-se nos quadros teóricos e nas metodologias. Os modelos SAL são *bottom-up*, ou seja, derivam de entrevistas qualitativas em profundidade e enfatizam o método fenomenográfico, consolidado nos relatos dos alunos dando relevância sobre os seus próprios processos de estudo e de aprendizagem e da sua motivação. Portanto, partem de análises mais gerais e abrangentes à aprendizagem. Os modelos SRL baseiam-se em princípios de natureza

top-down, ou seja, tendem a partir de estratégias específicas para regular a aprendizagem. Estes resultam de construtos fundados na análise e na aplicação de modelos psicológicos de cognição, motivação e aprendizagem. Logo, a nível concetual, existe uma maior divergência do que comunalidades de ambos os modelos (Fernandes, 2009; Heikkilä & Lonka, 2006).

Apesar de existir concordância que os objetivos estabelecidos pelo aluno são relevantes em ambas as dimensões, a perspectiva SAL liga, frequentemente, os objetivos e as estratégias de modo mais patente. Pelo contrário, os modelos SRL permitem a possibilidade de múltiplos objetivos por parte dos alunos e uma vasta diversidade nas ligações entre objetivos e estratégias (Fernandes, 2009).

Capítulo IV – O autoconceito em contexto educativo

Todos os sujeitos estão inatamente preparados para aprender sobre e consigo próprio e este processo de auto aprendizagem inicia-se desde o momento que a criança é capaz de distinguir entre o “eu” e o “não eu” e nunca mais para, persistindo ao longo de toda a nossa vida e fazendo com que haja uma formação gradual do autoconceito (Carapeta, Ramires & Viana, 2001).

O autoconceito é a perceção que o indivíduo tem de si próprio, isto é, corresponde às atitudes, sentimentos e auto conhecimento do sujeito acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitação social (Faria & Fontaine, 1990). O autoconceito assume uma funcionalidade organizadora, pois dá a oportunidade ao sujeito de conservar uma imagem sólida de si e da forma como se confrontará e lidará com as várias experiências da sua vida (Gorostegui & Dörr, 2005).

Diversos estudos empíricos conferem ao autoconceito a particularidade de ter um carácter multidimensional (Craven & Marsh, 2008; Peixoto, 2003), variando conforme os contextos ou apresentando dimensões distintas (social, académica, física, etc), por oposição a perspetivas que consideram o autoconceito como um construto unidimensional (Peixoto, 2003; Carapeta, Ramires & Viana, 2001).

A importância do estudo do autoconceito relaciona-se com o seu carácter preditivo quanto à realização dos sujeitos em vários domínios da sua vida (Faria, 2005). Por isto mesmo, o desenvolvimento do autoconceito tem uma grande importância na vida escolar dos estudantes podendo funcionar como impulsionador de resultados académicos favoráveis. Segundo Camacho (2011), a escola como entidade formativa tem um papel fundamental na estruturação da identidade das crianças e dos adolescentes, bem como em todo o processo de socialização que desenvolve. Ao longo da escolaridade, as crianças e os jovens tornam-se mais autónomos, e iniciam assim um aumento das ligações sociais com os pares, amigos e docentes. Estas têm consequências na ideia que o sujeito cria de si, contribuindo de forma objetiva ou subjetiva para a manutenção, aumento ou diminuição dos níveis de autoestima e para o desenvolvimento do autoconceito.

Na prática educacional, o desempenho académico dos alunos nas diversas disciplinas escolares é um sinal do sucesso ou fracasso na aprendizagem, podendo também aludir para a adequação ou inadequação dos vários métodos de ensino. Por isso, os professores estão atentos ao desempenho dos seus alunos, mas nem sempre

conseguem compreender quais os variados fatores que o influenciam. A hipótese de que o desempenho dos estudantes era somente um produto das capacidades cognitivas tem sido questionada. Atualmente, na Psicologia Educacional, além de ser dada ênfase às capacidades cognitivas e metacognitivas dos alunos, tem sido conferida uma crescente atenção ao estudo dos fatores afetivos que estão envolvidos na aprendizagem, na medida em que os mesmos desempenham um papel na motivação, no desempenho acadêmico e na futura escolha profissional dos alunos (Souza & Brito 2008).

Cia e Barham (2008), verificaram a relação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico de crianças em idade escolar, onde os resultados vieram a demonstrar que o autoconceito se relaciona com o desempenho escolar em áreas como a aritmética, a escrita e a leitura. Estes resultados demonstram a importância do autoconceito no desempenho acadêmico e da necessidade de programas que se proponham a maximizar o desenvolvimento socio emocional das crianças.

Num estudo realizado nesta área que teve como objetivo comparar o autoconceito com as habilidades sociais, os problemas de comportamento e o desempenho acadêmico, entre alunos em idade escolar do sexo masculino e feminino e avaliar as relações entre esses factores, descobriu-se diferenças ligadas ao sexo e correlações entre as variáveis. Mostrou também, o quanto cada fator envolvendo o desempenho social e acadêmico dos alunos, na puberdade, está relacionado com o autoconceito dos mesmos (Pereira, Cia & Barham, 2008).

Além do rendimento acadêmico, o autoconceito relaciona-se com outras áreas, assim como já foi mencionado, dado o seu carácter multidimensional. Por exemplo, Fredricks e Eccles (2006), dizem que a participação em atividades físicas e extracurriculares, fará com que os indivíduos atinjam um melhor sucesso escolar, e dessa forma aperfeiçoem as suas competências pessoais e sociais. No entanto, estes autores criticam o facto de haver poucos estudos desenvolvidos em torno das atividades extracurriculares, pois a maior parte incorre em faixas etárias mais velhas e que frequentam o ensino superior. Num estudo realizado por Tremblay, Inman e Willms (2000), com 6923 crianças, verificou-se que a relação entre a atividade física e o rendimento acadêmico é fraco. Para algumas crianças, a atividade física pode estar relacionada indiretamente com uma melhor performance académica ao aumentar a saúde física e a autoestima.

Vários estudos também têm incidido na autoestima e na sua relação com os resultados escolares e várias investigações foram feitas, onde se verificou que o

autoconceito académico e o desempenho escolar estão correlacionados com a autoestima. Neste estudo verificou-se ainda que os níveis de autoestima dos alunos são idênticos apesar dos resultados escolares serem diferentes, mas isso já não se verifica com o autoconceito académico já que os alunos com elevados resultados escolares manifestam níveis superiores quando comparados com os colegas com baixos resultados (Senos & Diniz, 1998). O estudo de Peixoto e Almeida (2010), com 953 adolescentes de escolas públicas, que frequentavam o 7º, 9º e 11º ano, pode comprovar que os alunos com sucesso escolar e aqueles com história de pelo menos uma retenção no seu percurso escolar, exibem semelhanças na autoestima. O estudo desenvolvido por Senos (1997), demonstrou igualmente que não existem diferenças em relação à autoestima, para os alunos que frequentavam o 6º ano de escolaridade, com elevado ou baixo rendimento académico. Mas por outro lado, encontraram dissemelhanças no domínio do autoconceito académico, para as atitudes comportamentais, onde os estudantes que apresentavam resultados escolares mais elevados apresentaram níveis superiores, relativamente aos companheiros com baixo desempenho.

Os resultados destes estudos evidenciam o papel das escolas nas questões relacionadas com o desenvolvimento socioemocional dos seus alunos, para assim minimizar o número de alunos com dificuldades de aprendizagem e história de retenções escolares (Pereira, Cia & Barham, 2008).

Capítulo V – Metas Acadêmicas

Como foi referido anteriormente, não é apenas a capacidade cognitiva que é valorizada como preditora do rendimento académico, mas também outras variáveis psicológicas como a motivação, são entendidas como determinantes da aprendizagem e do rendimento académico, daí a importância de abordarmos as metas académicas e os estudos realizados nesta área (Miranda & Almeida, 2006; 2009). Dentro do paradigma cognitivista ou sócio cognitivista, os modelos teóricos procuram dar ênfase aos processos psicológicos internos de forma a esclarecer a conduta académica motivada e assim surgem as metas de realização, neste enquadramento teórico, como um dos fatores mais valorizados na explicação do rendimento académico dos alunos (Miranda & Almeida, 2009; 2011). Sendo assim iremos abordar o que são as metas e qual o seu papel no sucesso académico.

No desenvolvimento da aprendizagem surgem várias variáveis, mas na psicologia, a motivação tem sido adotada como uma variável estimuladora. Consoante as necessidades do indivíduo, sejam elas agradáveis que se procura ou eventualidades desagradáveis que se evitam, a motivação sempre foi e continua a ser essencial, uma das variáveis mais valorizadas que a psicologia estuda e que intervém e dinamiza o comportamento humano (Miranda & Almeida, 2009).

Entende-se os objetivos ou metas de realização como representações cognitivas relacionando perceções pessoais de competência, avaliação das tarefas e necessidades. Tais representações apenas fazem sentido no quadro de um percurso passado e de um projeto presente e futuro, fazendo interceder aqui as variáveis contextuais, sendo que os objetivos ou metas operam como uma referência na interpretação que os sujeitos fazem dos acontecimentos, acabando por conduzir os seus padrões do comportamento. A dimensão de envolvimento (intencionalidade) e de expectativa futura (orientação) reflete-se num comportamento proativo, reforçando a autorregulação do comportamento e o compromisso com a própria realização, expressado através de aproximação ou afastamento defensivo relativamente a objetos, situações e eventos (Miranda & Almeida 2006; 2009; 2011).

A Teoria dos Objetivos de Realização é assumida como o grande referencial heurístico da investigação na área da motivação escolar (Meece, Anderman & Anderman, 2006). As metas ou objetivos referem-se assim, à necessidade básica do

indivíduo prosseguir e demonstrar competência nas situações de realização (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Alguns estudos já foram realizados junto de estudantes portugueses (adolescentes) onde vieram demonstrar a relação das metas académicas com o desempenho escolar. Num estudo realizado com 350 crianças na zona do Porto, verificou-se uma relação expressiva e positiva entre as metas de aprendizagem e as metas associadas aos objetivos a longo prazo, com o rendimento escolar dos alunos. Os alunos cujas metas se situam mais a curto/médio prazo, apresentam resultados escolares mais fracos (Miranda & Almeida, 2006).

Mais recentemente foi realizado outro estudo que teve como amostra 2206 alunos dos Ensinos Básico e Secundário. Esta investigação considerou as variáveis do Inventário de Metas Académicas (IMA) (Miranda & Almeida, 2005) e as classificações nas disciplinas de português e matemática. Os resultados obtidos sugerem uma associação positiva entre o rendimento académico e as metas orientadas para objetivos concretos e as metas de aprendizagem, observando-se uma associação negativa com as metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar no Ensino Básico e com as metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar no Ensino Secundário (Miranda & Almeida, 2011).

Outro estudo recente com uma amostra de 450 alunos do ensino secundário, teve como objetivo central tentar evidenciar se as características motivacionais, tais como, a autoestima global, a autoeficácia académica, as atribuições causais e as metas académicas influenciam de alguma forma o sucesso académico dos alunos que frequentam o 9º e 12ºanos, operacionalizado através das classificações dos exames nacionais (Língua Portuguesa/Português e Matemática). Os resultados apontam para a existência de correlações positivas e negativas entre as características motivacionais e o sucesso académico, tais como a autoestima global, a autoeficácia académica, as atribuições causais e as metas académicas encontram-se de alguma forma correlacionadas com o sucesso académico (Calaça, 2011).

Segunda Parte – Estudo Empírico

Capítulo VI – Metodologia

A análise teórica revela-nos a importância da autorregulação e do tipo de abordagem à aprendizagem no sucesso escolar, pelo que consideramos importante desenvolver ferramentas que ajudem os alunos a serem mais ativos na sua aprendizagem, enfatizando o significado daquilo que estão a aprender para que haja um maior envolvimento na aprendizagem e assim transportá-la também para outras áreas das suas vidas.

Uma das formas que permite concretizar o objetivo de dotar os alunos com ferramentas é a realização de programas de intervenção ou de promoção de competências. Assim, desenvolvemos um estudo em que procurámos analisar a importância da implementação de um programa para o desenvolvimento nos alunos de métodos e hábitos de estudo eficazes, particularmente no desenvolvimento de uma abordagem profunda ao estudo. De forma a compreender se esta abordagem ao estudo pode ser influenciada por outras dimensões, nomeadamente as características dos alunos, tentamos verificar se o autoconceito e alguns indicadores escolares, particularmente as suas metas académicas, a participação em atividades extracurriculares e as retenções no percurso escolar, se associam a que tipo de abordagem à aprendizagem. Apresentaremos seguidamente os seus objetivos, as hipóteses levantadas e a metodologia adotada.

Objetivos

O insucesso nas aprendizagens pode ser atribuído a várias causas, desde a falta de motivação dos alunos ou ao facto destes não saberem como estudar da melhor forma. Para além da aprendizagem, é necessário que os alunos tenham igualmente ferramentas que ajudem a tornar o seu saber mais eficaz como por exemplo a organização do local de estudo e a gestão do tempo.

Esta investigação teve como objetivo geral analisar a importância da promoção dos métodos e hábitos de estudo no 2º ciclo, e particularmente, verificar se a implementação do programa de intervenção de curta duração envolvendo os métodos e hábitos de estudo influencia as abordagens à aprendizagem dos estudantes. Procuramos

ainda analisar a relação entre as abordagens à aprendizagem e o autoconceito e as metas académicas dos estudantes.

Objetivo geral: analisar a importância da promoção métodos e hábitos de estudo no 2º ciclo;

Objetivos específicos:

1. Verificar se a implementação de um programa de métodos e hábitos de estudo influencia as abordagens à aprendizagem dos estudantes.
2. Analisar os resultados do programa nas diferentes turmas.
3. Analisar as diferenças de género nas abordagens à aprendizagem.
4. Verificar se existem diferenças relativamente aos alunos que apresentem retenções e os que não apresentam retenções, em relação às abordagens à aprendizagem.
5. Verificar se existem diferenças relativamente aos alunos que participam em atividades extracurriculares e os que não participam, em relação às abordagens à aprendizagem.
6. Verificar a relação entre o Autoconceito e as Abordagens à Aprendizagem.
7. Verificar a relação entre as Metas Académicas e as Abordagens à Aprendizagem.

Variáveis e Hipóteses

As variáveis dependentes são as abordagens à aprendizagem, operacionalizadas nas dimensões: abordagem profunda e abordagem superficial.

As variáveis independentes são:

- O grupo etário: dos 10 aos 11 anos; 12 anos; e dos 13, 14 e 16 anos;
- O sexo: operacionalizada em sexo Feminino e sexo Masculino;
- Retenções: sim e não;
- Participação em atividades extracurriculares: sim e não.

Hipótese 1: Os alunos do grupo experimental (GE) apresentam resultados mais elevados do que os do grupo controlo (GC) no pós-teste.

Hipótese 2: Existem diferenças significativas entre o grupo experimental A (GEA); grupo experimental B (GEB); grupo controlo C (GCC); grupo controlo D (GCD), após o programa.

Hipótese 3: O sexo Feminino recorra mais a uma abordagem profunda do que o sexo Masculino.

Hipótese 4: Os alunos com retenções apresentam uma abordagem mais superficial e menos profunda ao estudo que os alunos sem retenções.

Hipótese 5: Os alunos que frequentam atividades extracurriculares apresentam uma abordagem profunda ao estudo.

Hipótese 6: Existe uma associação entre Autoconceito e as Abordagens à Aprendizagem.

Hipótese 7: Existe uma associação entre Metas Académicas e as Abordagens à Aprendizagem.

Breve Descrição do Programa “Aprender – Mãos à Obra”

Independentemente do nível de escolaridade, os docentes referem com frequência que os alunos não estudam e, quando o fazem, não são eficazes nas estratégias de estudo que adotam. Na escola onde foi realizado o estágio, esta queixa é frequente, tendo-se considerado útil a implementação do programa. Referimo-nos aqui então as estratégias de aprendizagem como as táticas de estudo que os alunos acham ser fundamentais para alcançarem os objetivos a que se propuseram inicialmente (Rosário, 2002). Outra razão importante para a criação destes programas é segundo Lopes da Silva e Sá (1993), a explicação para o facto dos alunos com capacidades intelectuais semelhantes apresentarem desempenhos escolares diferentes parecer estar relacionada com a forma como cada um aprende. Por isso mesmo é de extrema importância que sejam dados aos alunos ferramentas que desenvolvam as capacidades, as atitudes e os comportamentos para que haja uma maior autonomia no processo de aprendizagem.

Assim, os programas de estratégias de estudo são ferramentas de ação tendo em conta estes objetivos que podem ser trabalhados pelos professores e pelos psicólogos

educacionais, de modo a fomentar a curiosidade e o interesse dos alunos pelas mais variadas formas de rentabilizar o seu estudo.

Nestes programas o aluno além de aprender a estudar e a organizar o seu estudo, deve também trabalhar as questões pessoais e motivacionais, para que reconheça a importância do estudo, de modo a adquirir estratégias autorreguladas. O aluno deve reconhecer que é o instrumento principal do estudo e que para obter sucesso deverá ter um envolvimento cada vez mais elevado na sua aprendizagem e assim ter um maior autocontrolo.

O Programa “*Aprender: Mãos à Obra*” é um programa de intervenção dirigido a alunos do 2º ciclo, para o desenvolvimento e reforço de métodos e hábitos de estudo e para a adoção de uma abordagem profunda à aprendizagem. É importante que os alunos queiram estudar e que tomem consciência que é possível aprender, por isso este programa foi construído de forma a fazer com que os alunos tomem conhecimento do que é ser um aluno autorregulado e que existem formas de trabalho que os permitem tornar-se assim.

O Programa foi constituído por 10 sessões, organizadas em 3 domínios de intervenção: Motivação e envolvimento pessoal; Autocontrolo; Estratégias cognitivas e metacognitivas; e apresentou os seguintes objetivos: a) ensinar os processos de autorregulação da aprendizagem, pois é importante que os alunos conheçam os processos envolvidos no ato de aprender porque assim será mais fácil para saberem como e onde aplicar as estratégias aprendidas; b) trabalhar com os alunos um repertório de estratégias que os ajudem nas suas aprendizagens na escola; c) aprender a valorizar o significado do que é aprendido de forma a relacionar com outros conceitos. Espera-se que com estes objetivos também se melhore a autorregulação da aprendizagem e a adoção de uma abordagem profunda, incentivando os estudantes a assumir um papel agente e proativo no ato de aprender. Este projeto fundamenta-se no Modelo PLEA: Modelo Autorregulatório para Aprender de Rosário (Rosário, Trigo, Núñez & González-Pienda, Oliveira, 2004; Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007; Rosário, 2002) e nas Abordagens dos estudantes à Aprendizagem (Marton & Säljö, 1976, citados por Fernandes, 2009).

A escolha do 6.º ano para a implementação deste projeto relaciona-se com o facto de estes alunos estarem próximos de uma mudança do 2º para o 3º ciclo, que envolve um grau superior de exigência e por frequentemente existirem queixas dos docentes e encarregados de educação de que esta mudança afeta significativamente o

envolvimento na escola e o desempenho dos alunos. Neste sentido, considerámos que seria pertinente fornecer aos estudantes ferramentas que os ajudem a enfrentar as aprendizagens mais competentemente num novo ciclo, sendo estas relevantes neste processo de adaptação.

Nas sessões do programa realizamos atividades que procuraram contribuir para o desenvolvimento de competências como a análise e sintetização da informação; desenvolvimento da atenção e concentração na sala de aula e no local de estudo; a procura e a combinação de informação de várias fontes (pais, professores, amigos); organizar e planear tarefas; a importância do papel de cada um no produto final; aplicar o conhecimento na prática; e a necessidade de empenhamento pessoal para alcançar sucesso (Anexo A).

Amostra

Para a realização deste estudo seleccionámos uma amostra constituída por 76 alunos (39 do sexo feminino, 51% e 37 do sexo masculino, 48%), com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos ($M = 11.66$ $DP = 1.05$) que frequentavam o 6.º ano do Ensino Básico de uma escola localizada na freguesia de Campanário, Madeira e que pertenciam respetivamente a quatro turmas. Para proceder a uma avaliação válida do efeito do tratamento (sujeição ao programa), tentou-se eliminar outros fatores passíveis de influenciarem os resultados, através da utilização de um grupo de controlo. Utilizou-se este grupo de controlo de modo a garantir que o aumento previsto fosse causado pelo programa, e não porque os alunos estivessem mais motivados por estarem em contacto com uma nova realidade ou até por poderem estar a receber uma melhor instrução na escola ou estarem a serem alvos de uma maior atenção da parte dos professores e dos pais. Estas causas poderiam ter sido a causa do aumento verificado e não por causa do programa. Sendo assim, utilizou-se um grupo controlo que continuou a ter as suas aulas normalmente, juntamente com as atividades que estavam previstas para o ano letivo.

As turmas seleccionadas para serem alvo do programa foram escolhidas aleatoriamente e também devido à disponibilidade, tanto da escola, como dos professores e da investigadora. O processo de amostragem utilizado foi por conveniência, sendo a amostra independente, visto termos dois grupos separados. Nas

três variáveis descritas, considera-se que é uma amostra equilibrada, embora o número de alunos da amostra apresente idades um pouco variadas.

Numa análise prévia ao nível global de eficiência intelectual, através da Matrizes Progressivas de Raven, verificámos não existirem diferenças estatisticamente significativas entre o GE e o GC, com valores de $p > 0.05$ nos testes de t de Student para amostras independentes (Quadro 2). Esta análise prévia foi realizada de forma a poder apurar se os grupos estavam aptos a serem alvo do programa.

Como se pode verificar no Quadro 2, as pontuações obtidas pela amostra (N=76) no Teste das Matrizes de Raven (GE: média=41.49; GC: média=39.59) segundo as instruções do Manual, tendo em conta o tipo de administração (coletivo e sem tempo limite) e a idade, situam-se no Percentil 50, o que permite concluir que estão intelectualmente na média na capacidade intelectual.

Quadro 2.

Avaliação Psicológica do Grupo experimental e do Grupo de controlo: Teste das Matrizes de Raven.

Prova de Avaliação Cognitiva	GE (N=37)		GC (N=39)		<i>t</i>	<i>P</i>
	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>		
Matrizes Progressivas de Raven	41.49	8.77	39.59	7.34	1.024	0.39

Instrumentos

Teste das Matrizes Progressivas de Raven

Para a avaliação dos processos cognitivos da amostra, utilizou-se o Teste das Matrizes Progressivas de Raven. Este teste de avaliação psicológica, Matrizes Progressivas de Raven, foi desenvolvido por John C. Raven na Universidade de Dumfries na Escócia, e foi padronizado e publicado em 1938 (Bandeira, Alves, Giacomel & Lorenzatto, 2004). Ao longo dos anos este teste passou por algumas revisões o que deu origem a novas séries do teste. A série original de 1938 tem se mantido como Raven Geral ou SPM (*Standard Progressive Matrices*), logo surgiu a escala Raven Color ou CPM (*Coloured Progressive Matrices*) destinado a crianças ou a

peessoas com deficiências acrescidas e a escala Raven Superior ou Avançado, o APM (*Advanced Progressive Matrices*) para pessoas com capacidade intelectual superior à média, geralmente referenciada para pessoas com ensino superior (Raven, et all., 2001; Bandeira, et all., 2004). Neste estudo escolheu-se a Forma Geral por ser a forma aplicável à totalidade dos grupos etários.

O sujeito neste teste tem de escolher, dentro de 6 ou 8 alternativas, a correspondente à parte que falta e que completa acertadamente cada padrão ou sistema de relações, depois de ter compreendido a estrutura do desenho., Forma esta que é constituída por 60 itens, distribuídos por cinco séries (A, B, C, D e E), de 12 itens cada uma. Cada item é formado por figuras geométricas abstratas, a preto e branco, às quais falta sempre um elemento. Por baixo do desenho, estão representadas 6 a 8 figuras e apenas uma delas é a correta, a que complementa a figura que é apresentada (Pocinho, 2004). Os índices foram organizados de modo a que a sequência de dificuldade fosse crescente. Por outro lado também procurou-se evitar que a resposta correta estivesse na mesma posição em figuras subsequentes e que estas não estivessem posicionadas em lugares considerados privilegiados. Esta dificuldade deve-se à complexidade progressiva das relações entre as figuras e não à complexidade das figuras (Almeida, 2009).

O teste psicológico Matrizes Progressivas de Raven tem como objetivo medir a capacidade dedutiva das relações. Tal implica uma aptidão para dar sentido a um material desorganizado ou confuso e para manusear constructos visivelmente não verbais que facilitam a captação de uma estrutura complexa (Raven, et all., 2001). Constitui tarefas de resolução de problemas que requerem o uso de estratégias eficazes, o qual é influenciado pelo nível de aptidão geral do sujeito.

Questionário sociodemográfico

Foi aplicado a amostra, um Questionário sociodemográfico (Anexo B), que serviu para a caracterização da amostra em termos de idade, género, percurso escolar (com ou sem retenção) e participação em atividades extracurriculares e a profissão e habilitações literárias dos progenitores.

Inventário de Processos de Estudo

Com o intento de avaliar o Programa de Métodos e Hábitos de Estudo e as Abordagens à Aprendizagem dos alunos, utilizou-se o Inventário de Processos de

Estudo (IPE), constituído por 12 itens (Quadro 3) num formato Likert de cinco pontos, indicando a frequência de resposta entre (1), Nunca, e (5), Sempre. Este instrumento encontra-se validado para a população portuguesa e dirige-se a alunos do Ensino Básico (5.º ao 9.º) (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano & Valle, 2007; Rosário, Ferreira & Cunha, 2003) e avalia as formas mais comuns de os alunos abordarem as suas tarefas de aprendizagem em duas dimensões – abordagem superficial e abordagem profunda.

Após a aplicação, as abordagens à aprendizagem são avaliadas através da soma das pontuações das respetivas dimensões: Abordagem superficial (somatório dos itens 1, 5, 9, 3, 7 e 11) e Abordagem profunda (somatório dos itens 2, 6, 10, 4, 8 e 12).

O estudo de Paiva (2006), recorrendo à análise fatorial confirmatória, concluiu que este inventário revela as características psicométricas adequadas para avaliar o constructo abordagens à aprendizagem. Neste estudo, a abordagem superficial apresentou uma consistência interna de 0.70 e de 0.86 para a abordagem profunda.

Quadro 3.

Exemplo de um item do Inventário de Processos de Estudo

Afirmações	Alternativa de resposta				
Peço que os professores me digam exatamente a matéria que sai no teste porque só estudo isso	1	2	3	4	5

Relativamente ao cálculo do Alfa de Cronbach efetuado nesta amostra para as dimensões, este foi realizado para o pré-teste e para o pós-teste, e obteve-se um valor baixo no que diz respeito à dimensão correspondente à Abordagem Superficial, por isso as análises envolvendo esta dimensão deverão ter esse dado em consideração. Sendo assim, os valores de alfa de Cronbach relativamente ao pré-teste na abordagem superficial foram de 0.57 e na abordagem profunda de 0.84. No que diz respeito ao pós-teste, a abordagem superficial obteve um alfa de 0.56 e a abordagem profunda de 0.82.

Escala Autoconceito para crianças e pré adolescentes de Susan Harter

Para a avaliação da autoestima e autoconceito utilizou-se para a recolha de dados, a escala que está aferida à população portuguesa, destinada a crianças e pré-

adolescentes – Escala Autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter (Alves Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995).

Esta escala (“Como é que eu sou?”) tem como finalidade perceber a forma como o indivíduo se percebe a si próprio e destina-se a crianças e pré-adolescentes entre os 8 até aos 12 anos de idade, sendo constituída pela escala de auto-percepção com 36 itens (Quadro 4). A escala remete para cinco subescalas específicas: Competência Escolar (CE), Aceitação Social (AS), Competência Atlético (CA), Aparência Física (AF), Atitude Comportamental (AC), avaliando a escala de auto-percepção e o índice de autoestima global (AE) (Quadro 5).

Relativamente às qualidades psicométricas desta escala aplicada à população portuguesa, verificou-se uma consistência interna aceitável, onde os valores de alfa de Cronbach oscilaram entre os 0.52 e 0.74

Quadro 4.

Exemplo de um item da subescala Aceitação Social

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim				Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns miúdos acham difícil fazer amigos.	Mas	Outros miúdos acham muito fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quadro 5.

Distribuição dos itens pelas diferentes dimensões da escala.

Subescalas	Itens de auto-percepção
Competência Escolar	1, 7, 13, 19, 25, 31
Aceitação Social	2, 8, 14, 20, 26, 32
Competência Atlético	3, 9, 15, 21, 27, 33
Aparência Física	4, 10, 16, 22, 28, 34
Atitude Comportamental	5, 11, 17, 23, 29, 35
Autoestima	6, 12, 18, 24, 30, 36

Para a escala, é solicitado ao indivíduo que se identifique mediante ao que é declarado, e que selecione apenas uma, das quatro opções expressas. Relativamente à sua cotação, as respostas são revertidas em valores que variam entre 1 e 4, onde a pontuação 4 indica uma alta competência percebida e a classificação 1 reflecte uma baixa competência percebida.

Neste caso, procedeu-se ao cálculo do Alfa de Cronbach para as várias dimensões e obtemos valores baixos que estão apresentados no Quadro 6, por isso mesmo a análise feita deverá ser feita com cautela.

Quadro 6.

Consistência interna das subescalas de autoconceito aplicadas à totalidade da amostra (N=76).

Subescalas de autoconceito de Susan Harter	Alpha de Cronbach (N=76)
Competência Escolar	0.507
Aceitação Social	0.401
Competência Atlética	0.564
Aparência Física	0.608
Atitude Comportamental	0.476
Autoestima	0.590

Inventário de Metas Académicas (IMA)

Na avaliação das metas ou objetivos de realização foi utilizado o Inventário de Metas Académicas (Miranda & Almeida, 2011), cujo instrumento é de autorrelato, formado por 22 itens (Quadro 7) distribuídos por 4 dimensões ou metas, em que a resposta é dada numa escala likert de 5 pontos consoante o grau de frequência (1 = Nunca; 2 = Raramente; 3 = Algumas vezes; 4 = Frequentemente; 5 = Sempre). São 4 as dimensões avaliadas através do IMA: (i) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar, integrando 6 itens; (ii) metas orientadas por objetivos concretos; (iii) metas orientadas para a Aprendizagem e (iv) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar.

Quadro 7.

Exemplo de um item do Inventário das Metas Académicas (IMA).

Afirmações	Alternativa de resposta				
Estudo porque os meus pais não querem que eu reprove no final do ano	1	2	3	4	5

Relativamente à qualidade psicométrica, é de salientar que este Inventário apresenta boa consistência interna, como podemos constatar no Quando 8.

Quadro 8.

Consistência interna das subescalas do IMA aplicadas à totalidade da amostra (N=76).

IMA – Inventário de Metas Académicas	Alpha de Cronbach
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar	0.845
Metas orientadas por objetivos concretos	0.666
Metas orientadas para a Aprendizagem	0.893
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar.	0.741

Procedimento

No que diz respeito aos procedimentos levados a cabo para a recolha dos dados, os sujeitos responderam ao conjunto de instrumentos na presença da autora do estudo, tendo sido previamente esclarecidos os objetivos gerais da investigação e das instruções relativas a cada instrumento. Foram tidos em conta os cuidados metodológicos que é requerido num estudo deste género, designadamente, o anonimato, a confidencialidade das respostas e o carácter voluntário da participação individual

Primeiramente, foi pedida autorização ao Presidente do Conselho Executivo da Escola onde iria ser realizada a investigação, para poder aplicar o programa às duas turmas seleccionadas e posteriormente foi pedido a colaboração dos Diretores de Turma de forma a que o programa pudesse ser aplicado no horário de Formação Cívica. Após o estudo estar autorizado, procedeu-se à aplicação dos questionários que decorreu em contexto de turma, no horário de Formação Cívica entre os meses de Dezembro 2011 e

Março de 2012. Os dados obtidos foram tratados e analisados estatisticamente com o recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 19.

Desenho da Investigação

Para dar resposta a estes objetivos este estudo trata-se, por um lado, dum estudo quasi-experimental; por outro, com o objetivo de cruzar variáveis pertinentes, torna-se quantitativo, descritivo e correlacional. A nível temporal é longitudinal.

De forma a testar as hipóteses deste estudo foram realizadas análises diferenciais através do *t student* e análises de variância univariada (*ANOVA oneway*). Foram ainda realizadas análises correlacionais, através do coeficiente de correlação *r* de Pearson, no estudo das relações entre o Autoconceito e as abordagens ao estudo; e ainda entre as Metas Académicas e as Abordagens ao Estudo.

Capítulo VII – Resultados

Começamos por proceder a caracterização dos instrumentos utilizados e para isso utilizou-se a análise descritiva com o objetivo de dar a conhecer as dimensões e os seus valores médios. No que concerne as médias do autoconceito e, tendo em conta que o valor 1 indica uma baixa competência percebida e o valor 4 uma alta competência percebida, verificou-se que a média mais baixa pertence a dimensão da autoestima ($M = 1.90$ e $DP = 0.51$). Por sua vez a média mais alta pertence ao Autoconceito competência escolar ($M = 2.56$ e $DP = 0.50$). Apesar da distinção entre baixas e altas competências percebidas a nível do autoconceito, no geral a amostra apresentou níveis baixos e médios de autoconceito (Quadro 9).

Quadro 9.

Análise descritiva do autoconceito

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Competência escolar	2.56	.50
Aceitação social	2.46	.56
Competência atlética	2.48	.67
Aparência Física	2.09	.55
Atitude Comportamental	2.03	.49
Autoestima	1.90	.51

No que diz respeito, as análises descritivas relativas às dimensões do Inventário de Processos de Estudo, esta foi feita em dois momentos porque dado as características do nosso estudo este foi aplicado em dois momentos (pré e pós). No pré-teste, temos médias a partir de 2 (Quadro 10), sendo a média mais baixa pertencente à abordagem superficial pré ($M = 2,62$ e $DP = 0,65$), o que significa que a abordagem mais adotada pela amostra pertence à abordagem profunda.

Quadro 10.

Análise descritiva do IPE – Pré-teste

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Abordagem Profunda	3.21	.88
Abordagem Superficial	2.62	.65

Relativamente ao mesmo instrumento mas num diferente momento, ou seja, no pós-teste, voltou-se a verificar que a abordagem superficial tem uma média inferior ($M = 2.48$ e $DP = 0.68$) e a abordagem profunda uma média superior ($M = 3.44$ e $DP = 0.94$).

Quadro 11.

Análise descritiva do IPE – Pós-teste

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Abordagem Profunda	3.44	.94
Abordagem Superficial	2.48	.68

Quanto as dimensões do Inventário de Metas Académicas temos como média mais baixa, as Metas orientadas para o evitamento da pressão ($M = 2.75$ e $DP = 1.03$). E para média mais alta temos às Metas orientadas para a aprendizagem ($M = 3.78$ e $DP = 0.68$). O que significa que a amostra adota maioritariamente Metas Orientadas para a Aprendizagem.

Quadro 12.

Análise descritiva das Metas Académicas

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar;	2.75	1.03
Metas orientadas para objetivos concretos;	3.75	.68
Metas orientadas para a aprendizagem;	3.78	.88
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar;	3.76	.96

Diferenças na escala IPE em função das variáveis independentes

De forma a testar as hipóteses foram efetuadas análises diferenciais e para facilitar a compreensão e uma melhor organização dos resultados da investigação, estes serão apresentados de acordo com a ordem das hipóteses expostas anteriormente.

Sendo assim, as análises diferenciais foram realizadas em função do grupo experimental e grupo controlo, dos grupos GEA, GEB, GCC, GCD, do grupo etário, do sexo, do número de retenções e da participação em atividades extracurriculares. Seguidamente, será feita referência aos resultados significativos para $p \leq 0.05$ e $p \leq 0.01$.

De forma a testarmos a hipótese 1, comparámos os GE e o GC nas abordagens à aprendizagem. Analisando as subescalas do IPE, obtivemos os seguintes resultados na abordagem profunda pós [$t(73) = 1.416$ e $p > 0.05$] e na abordagem superficial pós [$t(72) = 1.282$ e $p > 0.05$].

Quadro 13.

Médias, Desvios e Testes t obtidos nas escalas do IPE antes e depois da experiência.

Escalas do IPE	Antes			Depois		
	<i>GE</i> (<i>M;DP</i>)	<i>GC</i> (<i>M;DP</i>)	<i>P</i>	<i>GE</i> (<i>M;DP</i>)	<i>GC</i> (<i>M;DP</i>)	<i>P</i>
Abordagem profunda	3.07 (0.88)	3.34 (0.87)	.176	3.60 (0.82)	3.29 (1.04)	.161
Abordagem superficial	2.68 (0.59)	2.58 (0.70)	.511	2.58 (0.71)	2.37 (0.65)	.204

Os resultados revelam a inexistência de diferenças significativas entre os grupos na abordagem à aprendizagem, o que indica que a participação no programa não constituiu *per se* um factor de modificação do estilo de abordagem à aprendizagem. No entanto assinalamos, no GE, o aumento da média obtida na Abordagem Profunda, entre os momentos pré e pós-teste. Apesar de a diferença não ser estatisticamente significativa, consideramos que esta tendência de modificação, apenas observada no GE não é de negligenciar e abre algum espaço de discussão.

Na hipótese 2 comparámos os grupos: GEA; GEB; GCC; GCD, nas abordagens à aprendizagem e verificou-se que não há diferenças significativas no pós-teste entre os diferentes grupos, quer na abordagem profunda quer na abordagem superficial. Analisando as subescalas do IPE, obtivemos os seguintes resultados na abordagem profunda pós [$F(3.71) = 0.882$ e $p > 0.05$] e na abordagem superficial pós [$F(3.70) = 0.959$ e $p > 0.05$].

Quadro 14.

Análise de variância em função das diferentes turmas para as escalas do IPE.

		Diferentes turmas					
		<i>6AE</i>	<i>6BE</i>	<i>6CC</i>	<i>6DC</i>	<i>F (3)</i>	<i>P</i>
Abordagem Profunda pré	<i>M</i>	3.16	2.97	3.35	3.33	0.746	0.53
	<i>DP</i>	0.80	0.96	0.84	0.94		
Abordagem superficial pré	<i>M</i>	2.80	2.55	2.57	2.58	0.603	0.62
	<i>DP</i>	.55	.63	.70	.72		
Abordagem profunda pós	<i>M</i>	.657	.964	1.013	1.092	0.882	0.46
	<i>DP</i>	.15	.23	.22	.26		
Abordagem superficial pós	<i>M</i>	2.48	2.68	2.30	2.46	0.959	0.42
	<i>DP</i>	.74	.70	.55	.75		

Os resultados tal como na hipótese 1 não revelam diferenças significativas entre os grupos, o que indica que a participação no programa não trouxe mudanças na forma de abordagem à aprendizagem.

No que diz respeito a hipótese 3 comparou-se os sexos para verificar se existem diferenças nas abordagens à aprendizagem. O que se verificou foi que tanto o sexo masculino como o sexo feminino apresenta os mesmos níveis de abordagem profunda. Ou seja, não foram encontradas diferenças significativas $t(69.134) = 1.741$ e $p > 0.05$.

Quadro 15.

Médias, Desvios e Testes *t* obtidos nas escalas do IPE relativos às diferenças entre os sexos.

Escalas do IPE	Feminino		Masculino	
	<i>M; DP</i>	<i>M; DP;</i>	<i>P</i>	
Abordagem profunda	3.62 (0.83)	3.25 (1.03)		.085
Abordagem superficial	2.40 (0.67)	2.55 (0.70)		.324

Relativamente a hipótese 4 pretendeu-se verificar se os alunos com retenções apresentam uma abordagem mais superficial ao estudo do que os alunos sem retenções. Constatou-se que os alunos que apresentam taxa de retenção ($M=2.78$ e $DP=0.72$) adotam tendencialmente uma abordagem superficial ao estudo, comparativamente àqueles que não apresentam taxa de retenção ($M=2.27$ e $DP=0.577$). Isto é, foram encontradas diferenças significativas $t(72) = 3.434$ e $p < 0.01$. Averiguou-se também que os alunos que não apresentam taxa de retenção ($M=3.85$ e $DP=0.73$) optam por uma abordagem mais profunda ao estudo, em relação aos que apresentam uma taxa de retenção ($M=2.82$ e $DP=0.90$). Ou seja, foram encontradas diferenças significativas $t(73) = -5.432$ e $p < 0.01$.

Quadro 16.

Médias, Desvios e Testes *t* obtidos nas escalas do IPE relativamente às retenções e não retenções.

Escalas do IPE	Retenções		Não retenções	
	<i>M; DP</i>	<i>M; DP;</i>	<i>P</i>	
Abordagem profunda	2.82 (0.90)	3.85 (0.73)		.001
Abordagem superficial	2.78 (0.72)	2.27 (0.58)		.001

Quanto a hipótese 6, pretende-se apurar se os alunos que frequentam atividades extracurriculares apresentam uma abordagem mais profunda ao estudo do que os que não participam em atividades extracurriculares. Verificou-se que não existe uma influência da participação em atividades extracurriculares na abordagem ao estudo, particularmente a abordagem profunda. Ou seja, não foram encontradas diferenças significativas $t(73) = 0.549$ e $p > 0.05$.

Quadro 17.

Médias, Desvios e Testes t obtidos nas escalas do IPE relativamente à participação em atividades extracurriculares.

Escalas do IPE	Sim		Não
	<i>M; DP</i>	<i>M; DP;</i>	<i>P</i>
Abordagem profunda	3.49 (0.92)	3.36 (0.98)	,584
Abordagem superficial	2.42 (0.65)	2.56 (0.73)	,375

Na hipótese 7 pretendeu-se realizar uma análise da relação entre o Autoconceito (AC) e as Abordagens ao Estudo. No que diz respeito as correlações verificou-se uma relação significativa negativa, mas fraca ($r = -0,24$), entre o AC competência atlética e a aprendizagem profunda. Ou seja, isto poderá querer dizer que quanto mais elevado for o AC competência atlética, menor será a abordagem profunda. Por seu lado, o AC aparência física corrobora uma covariação fraca negativa com a abordagem profunda ($r = -0,24$), isto poderá dizer que quanto maior for o valor dado pelo estudante a sua aparência física menor será a sua adoção a uma abordagem profunda ao estudo. Relativamente ao AC atitude comportamental e a abordagem profunda, evidenciou-se uma correlação moderada negativa ($r = -0,41$), isto indica-nos que um pior comportamento por parte do estudante fará com que haja um menor investimento no estudo. E por fim, no que diz respeito ao AC autoestima e a abordagem profunda, constatou-se uma covariação negativa fraca ($r = -0,25$), o que poderá querer dizer que quanto menor for a autoestima, maior será o investimento no estudo, ou seja, na adoção de uma abordagem profunda.

Quadro 18.

Coefficiente de correlação *r de Pearson* relativamente ao questionário do Autoconceito e do Inventário de Processos de Estudo.

		ACCE	ACAS	ACCA	ACAF	ACAC	ACAE	AS	AP
ACCE	Pearson	1	-.040	.129	.017	.051	.039	.184	-.213
	Correlation								
	Sig. (2-tailed)		.731	.270	.887	.666	.743	.116	.067
	N	76	76	76	76	75	74	74	75
ACAS	Pearson		1	.361**	.107	-.162	.235*	.113	-.015
	Correlation								
	Sig. (2-tailed)			.001	.357	.165	.044	.338	.900
	N		76	75	76	75	74	74	75
ACCA	Pearson			1	.421**	-.059	.252*	.010	-.241*
	Correlation								
	Sig. (2-tailed)				.000	.615	.031	.932	.038
	N			75	75	74	73	73	74
ACAF	Pearson				1	.181	.571**	.129	-.239*
	Correlation								
	Sig. (2-tailed)					.120	.000	.274	.039
	N				76	75	74	74	75
ACAC	Pearson					1	.327**	.206	-.414**
	Correlation								
	Sig. (2-tailed)						.005	.080	.000
	N					75	73	73	74
ACAE	Pearson						1	.162	-.252*
	Correlation								
	Sig. (2-tailed)							.173	.032
	N						74	72	73
AS	Pearson							1	-.118
	Correlation								
	Sig. (2-tailed)								.321
	N							76	73
AS	Pearson								1
	Correlation								
	Sig. (2-tailed)								
	N								76

** $p < .01$; * $p < .05$

Autoconceito (AC) Competência Escolar (CE), Aceitação Social (AS), Competência Atlética (CA), Aparência Física (AF), Atitude Comportamental (AC), Autoestima (AE)

Na hipótese 8 foi realizada uma análise da relação entre as Metas Académicas e as Abordagens ao Estudo. Depois de se ter realizado a associação entre estes dois instrumentos analisamos os resultados (Quadro19), onde se constatou de uma forma geral uma correlação positiva moderada:

- a) Entre a abordagem superficial e as metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar ($r = 0,33$).

b) Entre a abordagem profunda e as metas orientadas para objetivos concretos ($r = 0,53$).

c) Entre a abordagem profunda e as metas orientadas para a aprendizagem ($r = 0,67$).

Quadro 19.

Coeficiente de correlação r de Pearson relativamente ao questionário das Metas Académicas e do IPE.

		Abordagem Profunda	Abordagem Superficial	MO para o evitamento da pressão social em contexto escolar	MO para objectivos concretos	MO para a aprendizagem	MO para o evitamento da pressão social em contexto familiar
Abordagem Profunda	Pearson	1	-.118	-.091	.531**	.666**	.193
	Correlation		.321	.436	.000	.000	.097
	Sig. (2-tailed)						
	N	75	73	75	73	74	75
Abordagem Superficial	Pearson		1	.325**	-.019	-.143	.217
	Correlation			.005	.872	.227	.064
	Sig. (2-tailed)						
	N		74	74	72	73	74
MO para o evitamento da pressão social em contexto escolar	Pearson			1	.201	.080	.462**
	Correlation				.086	.496	.000
	Sig. (2-tailed)						
	N			76	74	75	76
MO para objectivos concretos	Pearson				1	.696**	.310**
	Correlation					.000	.007
	Sig. (2-tailed)						
	N				74	73	74
MO para a aprendizagem	Pearson					1	.244*
	Correlation						.035
	Sig. (2-tailed)						
	N					75	75
MO para o evitamento da pressão social em contexto familiar	Pearson						1
	Correlation						
	Sig. (2-tailed)						
	N						76

** $p < .01$; * $p < .05$

Capítulo VIII – Discussão

Com este estudo procurámos refletir sobre a importância dos métodos e hábitos de estudo no segundo ciclo do ensino básico e particularmente analisar o impacto de programas tendo em vista a sua promoção na abordagem que os estudantes têm face à aprendizagem. Foi nosso objetivo discutir em que medida o trabalho, em contexto de turma, em torno de ferramentas que favorecem a organização do estudo se afigura como uma estratégia útil para promover comportamentos mais orientados para uma aprendizagem eficaz. Concomitantemente, e considerando a relevância de outros construtos, nomeadamente o sexo dos alunos; as retenções; e as atividades extracurriculares, o autoconceito, e as metas académicas têm para a aprendizagem, procurámos também analisar a sua relação com as abordagens à aprendizagem.

Relativamente à eficácia do programa, verificamos que não houve diferenças entre o grupo experimental e de controlo nas abordagens à aprendizagem, o que significa que a participação do programa não favoreceu, de forma estatisticamente significativa, uma abordagem profunda. Não obstante, constatámos uma tendência para uma subida dos resultados, entre o pré e o pós-teste, neste tipo de abordagem, unicamente no GE. Ainda que não significativa, consideramos que esta tendência encoraja explorações futuras, em que se possam otimizar recursos e estratégias de intervenção. Com efeito, apesar dos estudos que mostram ser exequível desenvolver competências com um número limitado de recursos e num curto período de tempo, é de refletir sobre se uma maior extensão do programa em que porventura houvesse espaço para maior desenvolvimento e consolidação das competências, não poderia ser benéfica – sobretudo quando se pretende exercer um impacto em características tendencialmente estáveis, como sejam as abordagens à aprendizagem.

Para além disso, assinalamos a necessidade de uma análise das vantagens e desvantagens do contexto de turma, em que o programa foi aplicado, e ainda da monitorização do trabalho fora deste contexto (por exemplo em casa) tendo em vista o cumprimento das tarefas associadas ao programa.

Apesar destes resultados, e ao contrário do nosso estudo, outras investigações que foram realizadas na mesma área vieram a demonstrar a eficácia destes programas de intervenção, onde mostraram que é claramente exequível desenvolver importantes competências globais e/ou específicas de estudo, em alunos numa importante fase escolar, num curto período de tempo e com a utilização de número limitado de recursos

humanos e materiais (Pocinho, 2010; Biblimória & Almeida, 2008; Torres & Gomes, 2005).

Apesar de não se ter obtido os resultados esperados com a aplicação do programa, estes resultados não deixam de ser importantes porque vêm mostrar que um programa deste género tem de ser bem pensado e elaborado de acordo com as características da amostra, para que assim se obtenha resultados positivos. Tal como referem Miranda & Morais (2009), o desenvolvimento de competências nos estudantes deverá ser uma das metas que os educadores devem perseguir, tendo em conta a permanente pesquisa de estratégias que cooperem para esse desenvolvimento e é um problema para cada educador motivar os alunos de forma a ampliar o interesse pela aprendizagem e pelo aprofundamento de conceitos.

Por fim, não deixamos de assinalar a importância da motivação dos alunos para a aquisição de estratégias de organização do estudo, isto é, o trabalho tendo em vista a adoção de comportamentos mais adaptativos requer que os alunos estejam disponíveis para tal, por exemplo, ao nível da utilização das ferramentas que lhes são fornecidas. Apesar de a motivação ser uma característica que se deve trabalhar nos programas, os alunos têm de querer participar e de se envolver ativamente, empenhando-se para que assim possa ser mais fácil adquirir novos hábitos de estudo. Segundo Zimmerman (2001), são autorregulados os estudantes que são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativos no seu próprio processo de aprendizagem. Estes estudantes geram pensamentos, sentimentos e ações, igualmente planeadas e ciclicamente adaptáveis de forma a atingir os objetivos a que se propuseram. Como podemos ver, é necessário que haja um empenho muito grande por parte dos alunos porque apesar de se ensinar os alunos a serem planeados e de aprenderem a ter objetivos escolares, isto não pode ser feito sem a participação ativa dos mesmos.

Também segundo Duff, Boyle, Dunleavy e Ferguson, (2002) um indivíduo que adota uma abordagem profunda ao estudo procura pelos significados na matéria que está a estudar e relaciona essas ideias com outras experiências e ideias com uma abordagem crítica. Uma abordagem superficial reflete a dependência da memorização do material de uma forma isolada de outras ideias, dispõem-se a cumprir as exigências empregando o mínimo de tempo e de esforço (Cano, 2005). Esta poderá ser outra explicação plausível para o facto de estes programas não funcionarem. Como podemos ver é necessário que o aluno sinta a necessidade de relacionar o que aprende com a sua

experiência já anteriormente adquirida e não se limite a reproduzir o material recebido no programa.

É de referir também, que para avaliar a eficácia do programa poderia ter sido utilizado juntamente com o IPE, outros instrumentos que avaliassem nomeadamente a aquisição de estratégias de aprendizagem autorregulada e também um instrumento que avaliasse a aquisição de outras competências tais como a planificação do estudo e a preparação para os testes. Através de outras análises poderia ter-se encontrado evolução em algumas áreas que eventualmente os alunos sujeitos ao programa se tivessem aplicado e identificado mais.

Relativamente a análise das outras variáveis é necessário ter em conta que o número da amostra é reduzido (N=76) o que faz com que não seja possível uma generalização destes dados, mas antes apenas analisá-los nesta amostra em particular. Uma das variáveis que se estudou foram, as variáveis sexo e abordagem profunda à aprendizagem e os resultados permitiram verificar que não existe uma associação estatisticamente significativa entre as mesmas, no sentido de que tanto o sexo masculino como o sexo feminino apresenta os mesmos níveis de abordagem profunda. Isto vem contradizer os resultados encontrados no estudo de Fernandes (2009), que demonstrou que são as raparigas que mais adotam uma abordagem profunda, ao contrário dos rapazes que optam mais por uma abordagem superficial.

No que diz respeito as retenções, foi possível verificar que os alunos que apresentam taxa de retenção optam mais pela abordagem superficial, em relação aqueles que não apresentam taxa de retenção o que vai ao encontro do que a literatura sugere. Os estudos dizem que os alunos que utilizam a abordagem mais superficial não compreendem o significado do material de aprendizagem no seu todo, o que se encontra ligado a níveis baixos de sucesso académico (Cano, 2005; Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003; Diseth, 2003, 2007 Rosário & Almeida, 1999). Relativamente aos alunos que não apresentam taxa de retenção optam por uma abordagem mais profunda ao estudo, em relação aos que apresentam uma taxa de retenção, sendo também encontradas diferenças significativas, reforçando o que a literatura vem dizendo. Os alunos que utilizam uma abordagem profunda tentam descobrir a mensagem do autor e compreender o seu significado, o que indica uma visão profunda do estudo e resultados de aprendizagem mais robustos (Rosário & Almeida, 1999; Rosário, Ferreira, & Cunha, 2003; Cano, 2005; Diseth, 2003, 2007).

Vários estudos vêm apoiar estes dados como por exemplo a investigação realizada por Rosário e Almeida (1999), que refere que a adoção de uma abordagem à aprendizagem superficial se encontra estatisticamente associada às classificações escolares inferiores e resultados similares foram obtidos num estudo realizado em Espanha por Lozano, Blanco, Canosa e Enriquez (1999). Outro estudo recente foi o de Gomes (2010), onde procurou investigar se grupos de estudantes com perfis distintos de abordagens, profunda e superficial, apresentavam diferenças no rendimento escolar, e onde os resultados mostraram que os estudantes profundos apresentam um desempenho superior em todas as disciplinas e os estudantes superficiais apresentam um desempenho inferior. Como podemos ver os resultados encontrados no nosso estudo estão de acordo com o que a literatura e os estudos realizados nesta área sugerem, dando ênfase a importância de criar programas capazes de ajudar os alunos a optarem pelo uso de uma abordagem profunda ao estudo, sobretudo aqueles que têm já um historial de insucesso escolar e que, portanto, se poderão encontrar à partida em maior risco.

Outra das hipóteses que se pretendia confirmar era se os alunos que frequentam atividades extracurriculares apresentam uma abordagem profunda. Os resultados revelaram que estes não apresentam diferenças em relação a abordagem que adotam, particularmente na abordagem profunda. Apesar dos estudos que abordam estas duas variáveis sejam escassos, verifica-se alguma contradição nos seus resultados. Chan (2010), refere que os estudantes que participam em atividades extracurriculares, aparentam ter melhores atitudes perante a aprendizagem, tem um melhor rendimento académico e têm melhores atitudes de competência e autoestima, aumentando assim a sua confiança o que encoraja o uso da abordagem profunda. O estudo realizado por Fredricks e Eccles, (2008), vem também contradizer o nosso resultado ao confirmar a hipótese de que a participação em atividades extracurriculares está associada a um rendimento académico superior. Os resultados obtidos neste estudo poderá dever-se a forma como as atividades extracurriculares foram avaliadas já que se verificou que nos estudos feitos as atividades extracurriculares que se avaliam são as superiores, ou seja, atividades que implicam outra dedicação (por exemplo: desporto federado; clubes de teatro exteriores à escola).

Relativamente as análises correlacionais realizadas, verificou-se como seria de esperar correlações significativas positivas, fracas e moderadas entre algumas dimensões do autoconceito e as abordagens à aprendizagem. A importância do estudo do autoconceito relaciona-se com o seu carácter preditivo quanto à realização dos

sujeitos em vários domínios da sua vida (Faria, 2005). Por isto mesmo, o desenvolvimento do autoconceito tem uma grande importância na vida escolar dos estudantes podendo funcionar como impulsionador de resultados académicos favoráveis, daí a nossa curiosidade em relacionar quais as áreas do autoconceito que estariam mais correlacionadas com as diferentes abordagens ao estudo. Por isso no que diz respeito as correlações entre o IPE e as dimensões do autoconceito obtivemos uma relação significativa negativa, mas fraca, entre o AC (competência atlética) e a aprendizagem profunda. Ou seja, isto poderá querer dizer que quanto mais elevado for o AC (competência atlética), menor será a abordagem profunda. Fredricks e Eccles (2006), expõem que a participação em atividades físicas e extracurriculares, ajudam os indivíduos a obterem melhores resultados escolares e assim aperfeiçoar as suas competências pessoais e sociais, mas criticam o facto de haver uma enorme falha nos estudos relacionados com as atividades extracurriculares, já que a maioria recai em faixas etárias mais velhas e que frequentam o ensino superior. Ou seja, os estudos empíricos sobre o impacto das atividades no autoconceito, no ensino básico e secundário são poucos, o que dificulta a compreensão dos seus efeitos (Litchfield, 2010).

No que diz respeito ao AC (aparência física), este corrobora uma covariação fraca negativa com a abordagem profunda o que poderá querer dizer, que quanto maior for o valor dado pelo estudante à sua aparência física menor será a sua adoção a uma abordagem profunda ao estudo. Isto vem assim, corroborar o que foi descoberto no estudo de Esnaola, Goñi e Madariaga (2008), onde afirmam existir uma escassa ou nula relação entre o rendimento escolar e as facetas não académicas do autoconceito. Este estudo poderá servir de justificação também para a relação significativa negativa, mas fraca, encontrada entre o AC (competência atlética) e a aprendizagem profunda, já que são facetas não académicas do autoconceito. Também Tremblay, Inman e Willms (2000), na investigação realizada com uma amostra de 6923 crianças, descobriram uma relação positiva entre atividade física e autoestima, assim como uma relação negativa com o rendimento académico.

Relativamente ao AC (atitude comportamental) e a abordagem profunda, evidenciou-se uma correlação moderada negativa, isto indica-nos que um pior comportamento por parte do estudante fará com que haja um menor investimento no estudo. Estes resultados vão de encontro com a investigação realizada por Senos e Diniz (1998) com adolescentes, onde foi possível verificar que os alunos mais indisciplinados,

para além de piores resultados escolares, mostram igualmente valores mais baixos para o autoconceito e para a autoestima. Este estudo vem assim demonstrar que os alunos com um pior comportamento apresentam resultados académicos mais baixos.

Por fim, no que diz respeito ao AC (autoestima) e a abordagem profunda, constatou-se uma covariação negativa fraca, o que poderá querer dizer que quanto menor for a autoestima, maior será o investimento no estudo, ou seja, na adoção de uma abordagem profunda. No estudo já mencionado em cima, realizado por Senos e Diniz (1998), obteve resultados que sugerem que os alunos com baixos resultados escolares exibem valores idênticos aos alunos com melhores resultados escolares, relativamente ao autoconceito e à autoestima. Este estudo poderá ir de encontro aos nossos resultados porque sugere que não existem diferenças entre os alunos com autoestima mais baixa dos que apresentam autoestima mais alta relativamente ao investimento no seu estudo. O estudo de Peixoto e Almeida (2010), com 953 adolescentes, veio também comprovar que os alunos com sucesso escolar e aqueles que já experienciaram, pelo menos uma retenção no seu percurso escolar, apresentam semelhanças nos níveis de autoestima. Isto poderá indicar que os alunos com baixa autoestima investem no estudo para desta forma compensarem os baixos resultados noutras áreas, não se diferenciando assim dos alunos com níveis de autoestima superiores. Igualmente o estudo desenvolvido por Senos (1997), demonstrou que não existem diferenças em relação à autoestima, para os alunos que frequentavam o 6º ano de escolaridade, com elevado ou baixo rendimento académico. Ou seja, tanto os alunos com baixa ou alta autoestima tendem a investir no estudo.

No que concerne à última hipótese colocada pretendíamos verificar quais as Metas que estariam mais relacionadas com as abordagens profunda e superficial. Inicialmente esperava-se que houvesse uma associação positiva entre as Metas Académicas e a Abordagem Profunda ao estudo. Segundo Marton e Säljö (1976), citados por Fernandes (2009), para compreender globalmente o processo de ensino aprendizagem, é essencial que se perceba como é que os alunos percebem o seu processo de aprendizagem. As investigações levadas a cabo na área das abordagens ao estudo dos alunos salientam que os estudantes trabalham de acordo com a sua interpretação das situações educativas mais do que pelos dados objetivos dessas situações. Daí a importância de perceber quais as Metas Académicas associadas às abordagens ao estudo para que dessa forma se possa melhorar a aprendizagem.

Analisando os resultados mais importantes constatou-se de uma forma geral uma correlação positiva moderada entre a Abordagem Superficial e a subescala do Inventário de Metas Académicas (IMA) (Miranda & Almeida, 2011) - Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em contexto escolar. Ou seja, estes resultados demonstram que quanto maior for as Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em contexto escolar, maior será adotada a Abordagem Superficial pelo estudante. Isto vai ao encontro daquilo que os estudos demonstram onde os resultados obtidos sugerem uma associação negativa entre o rendimento académico e as metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar no Ensino Básico (Miranda & Almeida, 2011). Ou seja, como já se verificou a abordagem superficial está associada a um rendimento escolar mais baixo, assim como as metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar, daí estas apresentarem uma correlação positiva.

A análise demonstrou também que entre a abordagem profunda e as metas orientadas para objetivos concretos existe uma correlação positiva moderada, assim como entre a abordagem profunda e as metas orientadas para a aprendizagem. Isto vem apoiar os dados de que um bom rendimento académico está associado com estas duas metas (Miranda & Almeida, 2011), assim como com uma adoção da abordagem profunda. Assim realça-se o facto da abordagem profunda estar associada a um rendimento escolar superior e remete mais uma vez para a importância da criação de programas que suscitem um ambiente motivador, com objetivos concretos (por exemplo a entrada no ensino superior) e para metas orientadas para a aprendizagem de forma a suscitar a adoção de uma abordagem profunda ao estudo.

Implicações e Limitações

Ao concluir este trabalho, é importante que se faça um balanço dos seus contributos, refletindo neles para que dessa forma se integre e se definam perspetivas de investigação futura.

A experiência da realização desta investigação permite-nos identificar um conjunto de implicações para as práticas em contexto escolar. Em primeiro lugar, a necessidade de adequação dos conteúdos dos programas aos recursos logísticos e materiais, e às limitações de tempo. Na próxima construção de um programa é necessário ter em conta que as sessões devem ser de maior duração, já que neste

programa ficou comprovado que 45 minutos não são suficientes porque perde-se muito tempo com variáveis exteriores ao programa.

Para além disso, é de assinalar o facto de que se deve ter em que este programa não foi aplicado a um grupo voluntário, foi antes aplicado a duas turmas escolhidas aleatoriamente o que pode ter efeitos na motivação dos participantes. Assim, sugere-se a próximos investigadores que ao construir um programa o grupo experimental seja constituído por voluntários. Esta opção iria ainda responder à necessidade de contemplar a motivação dos estudantes enquanto fator central para a sua participação e envolvimento ativo nas tarefas.

Relativamente ao programa, é de referir que os módulos que se planeou foram muito extensos para o número de sessões que tínhamos disponíveis, já que neste ponto a investigadora estava condicionada apenas ao segundo período. Recomenda-se assim o prolongamento de sessões, já que os próprios resultados sugerem que se o programa tivesse tido uma duração mais longa teria resultados favoráveis.

No plano teórico é essencial definir as implicações do mesmo. A partir da revisão da literatura e do nosso estudo é evidente a importância da autorregulação e das abordagens à aprendizagem para o sucesso académico e do interesse de se proporcionar aos alunos contextos e oportunidades como programas onde se possam desenvolver estas capacidades para alcançarem sucesso académico. Ou seja, é necessário que os contextos de aprendizagem sejam pontuados de objetivos concretos e do desenvolvimento de várias capacidades como o autoconceito académico.

Como foi possível verificar na revisão da literatura, os alunos que percecionam as suas aprendizagem como proveitosas e vivenciam contextos que realçam o seu comprometimento nas tarefas revelam-se mais motivados. Assim, é esperado que os estudantes que optam por uma abordagem profunda atinjam resultados académicos superiores e que invistam mais nas suas tarefas escolares. Por isso, como esperado os alunos que têm objetivos concretos, como por exemplo o acesso ao ensino superior têm mais probabilidade de abordar o estudo com mais profundidade. Ao contrário e como esperado os alunos com metas orientadas para evitamento da pressão social em contexto escolar, recorrem a uma abordagem superficial e são os alunos que apresentam esta abordagem que têm resultados escolares inferiores, apresentando objetivos menos ambiciosos. Isto é também confirmado nos alunos que apresentam retenções que optam por uma abordagem superficial. É evidente a relação existente nestas características. Estes dados foram todos confirmados no nosso estudo, ao se verificar a correlação

estatisticamente significativa entre as metas académicas e as abordagens à aprendizagem.

A análise no impacto da variável sexo nas abordagens à aprendizagem não se revelou significativa o que sugere a relação frágil entre o sexo e as variáveis estudadas, não sendo o sexo, indicador de maior ou menor sucesso académico.

Uma das sugestões é o desenvolvimento da formação contínua dos professores nas estratégias autorreguladas e nas abordagens profundas à aprendizagem para que possam intervir eficazmente com os alunos. Mas isto não é tarefa fácil como foi possível verificar no nosso estudo já que as turmas têm um elevado número de alunos além de que os professores têm um horário a cumprir, assim como os programas curriculares. Por isso é realçada mais uma vez aqui a implementação de programas, podendo estes serem aplicados nas salas de estudo, nos apoios educativos, nas tutorias, nas aulas de Formação Cívica como foi o caso do nosso estudo e também na área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.

Devemos também ter em conta as transições escolares e esta foi uma das coisas que foi tida em conta no início da aplicação do programa, já que a escolha do 6º ano prendeu-se com as queixas vindas dos professores por parte da mudança de um novo ano, principalmente do 6º para o 7º ano, apesar de esta mudança ser efetuada na mesma escola. Isto deve-se em grande parte ao que foi dito em cima, porque os alunos vêm-se assim confrontados com a necessidade de aprenderem cada vez mais matérias de uma forma rápida, de modo a obter resultados imediatos o que torna a adaptação a um novo currículo difícil. É necessário capacitar os alunos para que transitem de ano seguros das suas aprendizagens, com controlo e autonomia, tornando-os agentes ativos do seu próprio estudo.

Tendo em conta as limitações do nosso estudo e das dificuldades enfrentadas, deixaremos algumas linhas de investigação que poderão contribuir para o aprofundamento do estudo das estratégias adotadas pelos alunos para fazer frente à escola.

Sugere-se o estudo das estratégias adotadas pelos alunos para que dessa forma possa ser criado programas mais concisos e que tenham realmente efeitos na forma como os alunos abordam o estudo. Sugere-se igualmente o estudo das abordagens à aprendizagem no ensino básico e secundário já que a maioria dos estudos efetuados em Portugal centram-se mais no ensino superior.

Seria importante também avaliar as mesmas variáveis que se avaliou neste estudo, mas com uma amostra maior para descobrir se são ou não preditoras do sucesso acadêmico.

Em síntese, este género de investigação é necessária para a compreensão da forma como é abordada a escola por parte dos alunos para que assim se possa abrir novos caminhos para uma forma eficaz de redução do absentismo escolar, aumentando o interesse dos estudantes no dia-a-dia escolar.

Referências

- Alves Martins, M., Peixoto, F., Mata, L. & Monteiro, V. (1995). Escala de autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal* (pp. 79-89). Braga: APPORT.
- Almeida, F. (2009). Teste das Matrizes Progressivas de Raven (MPCR). *Revista Portuguesa de Psicologia, 1*, 1-10.
- Bandeira, D. R., Alves, I. C. B., Giacometti, A. E., & Lorenzatto, L. (2004). Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial: Normas para Porto Alegre, RS. *Psicologia em Estudo, 9*, 479-486.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review, 5*, 243 – 260.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An international review, 54*, 199 – 231.
- Brandão, S., & Ribeiro, I. (2009). Promoção da compreensão leitora: avaliação dos resultados de um programa. *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Camacho, I. (2011). *Auto-estima e Autoconceito em crianças e adolescentes: um de caso estudo no Curral das Freiras*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Carapeta, C., Ramires, A. C., & Viana, M. F. (2001). Auto-conceito e participação desportiva. *Análise Psicológica, 1*, 51-58.

- Cano, F. (2005). Consonance and dissonance in students' learning experience. *Learning and Instruction, 15*, 201-223.
- Carneiro, R., Lefrere, P., & Steffens, K. (2007). Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: A European Review. *European Journal of Education, 41*, 353-379.
- Calaça, N. (2011). *Sucesso Académico e Características Motivacionais em Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Dissertação de mestrado. Universidade da Madeira.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho académico de crianças escolares. *Psico, 39*, 21-27.
- Chan, Y. (2010). *The relationship between gender, age, study mode, locus of control, extracurricular activities, learning approaches and academic achievement: the case of full-time and part-time Hong Kong Chinese sub-degree students*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Leicester.
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The Centrality of the Self-Concept Construct for Psychological Wellbeing and Unlocking Human Potential: Implications for Child and Educational Psychologists. *Educational and Child Psychology 25*, 104-118.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2002). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences, 36*, 1907-1920.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality, 17*, 143-155.
- Diseth, A. (2007). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: Testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education, 32*, 373-388.

- Entwistle, N. J. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education, 33*, 213-218.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica 13*, 69-96.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica, 6*, 97-105.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica, 4*, 361-371.
- Fernandes, L. (2009). *Auto-regulação e Abordagens à Aprendizagem: um estudo do (in)sucesso a Matemática no 6.º e 9.º anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology, 42*, 698-713.
- Fredricks, J., & Eccles, J. (2008). Participation in Extracurricular Activities in the Middle School Years: Are There Developmental Benefits for African American and European American Youth? *Springer Science+Business Media, 37*, 1029-1043.
- Gorostegui, M. E., & Dörr, A (2005). Género y Autoconcepto: Un Análisis Comparativo de las Diferencias por Sexo en una Muestra de Niños de Educación General Básica. *Psyche, 14*, 151-163.

- Gomes, C. (2010). Perfis de estudantes e a relação entre abordagens de aprendizagem e rendimento escolar. *Psico, 41*, 503-509.
- Heikkila, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education, 31*, 99–117.
- Heikkila, A., Niemivirta, M., Nieminen, J., & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *High Educ, 61*, 513–529.
- Lopes da Silva, A., & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Llera, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación, 332*, 55-73.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A. M., Sá, I., & Simão, A. M. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante – perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science, 10*, 177-220.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487-503.

- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem, Formação de professores e aplicação na escola*. Porto: Edições ASA.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2006). Inventário de Metas Académicas (IMA): contributos para a sua validação em alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. In: *Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos"* 11., 2006, Braga. Machado, C. et al. Braga: Psiquilíbrios, 2006, 445-453
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2009). As metas académicas como operacionalização da motivação do aluno. *Educação Temática Digital*, 10, 36-61.
- Miranda, L., & Morais, C. (2009). Mapas conceptuais como estratégia de ensino e aprendizagem. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2011). Motivação e rendimento académico: validação do inventário de metas académicas. *Psicologia Educação e Cultura*, XV, 272-286.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218.
- Okano, C., Loureiro, S., Linhares, M., & Marturano, E. (2004). Crianças com Dificuldades Escolares Atendidas em Programa de Suporte Psicopedagógico na Escola: Avaliação do Autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 121-128.
- Paiva, M. O. (2006). *Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Papinczak, T., Young, L., Groves, M., & Haynes, M. (2008). Effects of a metacognitive intervention on students' approaches to learning and self-efficacy in a first year medical course. *Advances in Health Sciences Education*, 13, 213-232.

- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, Auto-Conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 157-175.
- Pereira, C., Cia, F., & Barham, E. (2008). Autoconceito, Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Desempenho Académico na Puberdade: Inter-relações e Diferenças Entre Sexos. *Interação em Psicologia*, 12, 203-213.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (1^a ed., pp. 452-494). California: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review* 16, 385-407.
- Pocinho, M. (2004). *Psicologia cognitiva e língua materna. Avaliação da eficácia dum programa de estratégias de aprendizagem para alunos com insucesso escolar em língua portuguesa*. Dissertação de Doutoramento. Universidade da Madeira.
- Pocinho, M. (2010). Psicologia, Cognição e Sucesso Escolar: Concepção e Validação dum Programa de Estratégias de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, 362-373.
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (2001). *Teste das Matrizes Progressivas de Raven: Manual*. Lisboa: CEGOC-TEA
- Rosário, P. (1999). As abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e suas inter-relações. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4, 43-61.

- Rosário, P., & Almeida, L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: Uma investigação com alunos do ensino secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación, 3(4)*, 273-280.
- Rosário, P., Ferreira, I., & Guimarães, C. (2001). Abordagens ao estudo em alunos de alto rendimento. *Sobredotação, 2(2)*, 121-137.
- Rosário, P. (2002). *Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Ferreira, I., & Cunha, A. (2003). Inventário de Processos de Estudo (IPE). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 1, pp.135-149). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Trigo, J., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Oliveira, E., (2004). Nas encruzilhadas do aprender, auto-regular para crescer. *Educação em Debate, 1*, 74-82.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, S., & Rúbio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema, 17(1)*, 20-30.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). *Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Grácio, L., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2007). Voix d'élèves sur l'apprentissage à l'entrée et à la sortie de l'université: un regard phénoménographique. *Revue des Sciences de l'éducation, 3(1)*, 237-262.

- Rosário, P., Costa, J., Mourão, R., Chaleta, E., Grácio, M., Núñez, J., & González-Piend, J. (2007). De pequenino é que se auto-regula o destino. *EDUCAÇÃO. Temas e Problemas*, 4, 281-293.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Piend, J. A., Solano, P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para le mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 353-358.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Piend, J. A., & Solano, P. (2008). Storytelling as a promoter of Self-Regulated Learning (SRL) throughout schooling. In A. Valle, J. C. Núñez, R. G. Cabanach, J. A. González-Piend, & S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 107-122). NY: Nova Science
- Rosário, P., Simão, A., Chaleta, E., & Grácio, L. (2008). Auto-regular o aprender em sala de aula. In M. Helena, & M. Abrahão, (Eds.), *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa* (pp. 115 - 132). Porto Alegre: ediPUCRS
- Recio, N., & Ramírez, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.
- Senos, J. (1997). Identidade Social, Auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 15, 123-137.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16, 267-276.
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A Meta-Analysis of Self-Regulated Learning in Work-Related Training and Educational Attainment: What We Know and Where We Need to Go. *Psychological Bulletin*, 137, (3), 421-442.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance. In Issues and Educational Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2^a ed., pp 125-151). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Souza, L., & Brito, M. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25, 193-201.
- Souza, L. (2010). Estratégias de aprendizagem e factores motivacionais relacionados. *Educar*, 36, 95-107.
- Tremblay, M. S., Inman, J. W., & Willms, J. D. (2000). **The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in 12-year-old Children.** *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-323.
- Torres, D., & Gomes, F. (2005). Eficácia dum programa de treino de competências e hábitos de estudo com alunos do 7º ano de escolaridade. *Actas do VIII Congreso Galaico Português de Psicopedagogía*. Universidade de Corunã.
- Yang, Y., & Tsai, C. (2010). Conceptions of and approaches to learning through online peer assessment. *Learning and Instruction*, 20, 72-83.
- Zenhas, A., Silva, C., Januário, C., Malafaya, C., & Portugal, I. (1999). *Ensinar a estudar, Aprender a estudar*. Porto: Porto Editora.
- Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Zimmerman (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2^a ed., pp 1-39). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.

Anexos

Anexo A

	Número da Sessão	Objetivos
I: Introdução	1	Avaliar os grupos (Controlo e Experimental); Pré-teste;
	2	Apresentação do programa; Abordar a importância da participação ativa do aluno; Estabelecimento de regras a cumprir ao longo das sessões; Trabalho de casa (Significado de “Aluno autorregulado”)
II: Motivação e envolvimento pessoal	3	Responsabilizar-se pela própria aprendizagem: o que é um aluno autorregulado?; Estabelecimento de objetivos: o seu planeamento; Desenvolver atitudes, condutas e concepções positivas, acerca de si próprio e do sucesso escolar
	4	Discussão do trabalho de casa; Aumentar a motivação para o estudo;
III: Auto-controlo	5	Estrutura ambiental: a capacidade para selecionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico: <ul style="list-style-type: none">• Organização do seu local de estudo;• Controlar a atenção/concentração durante o estudo;
	6	Estrutura ambiental: a capacidade para selecionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico: <ul style="list-style-type: none">• Organizar e planear o tempo de estudo;• Preparação para os testes;
IV: Estratégias cognitivas e metacognitivas	7	Repetição e memorização: iniciativas e esforços para memorizar o material;
	8	A leitura; Como sublinhar e como fazer esquemas;
	9	A leitura; Como fazer um resumo; Fases de estudo de um texto e como ler e compreender melhor um texto;
V: Conclusão do programa	10	Rever o que se aprendeu no programa; Que competências é que foram adquiridas; Debate e avaliação do programa por parte dos participantes; Pós-teste;

Anexo B

Data ____/____/2011

Dia Mês

Idade: ____

Sexo:

Feminino

Masculino

Qual é a escolaridade do teu pai?

Até à 4ª classe

Até ao 6º ano

Até ao 9º ano

Até ao 12º ano

Bacharelato ou Licenciatura

Qual é a escolaridade da tua mãe?

Até à 4ª classe

Até ao 6º ano

Até ao 9º ano

Até ao 12º ano

Bacharelato ou Licenciatura

Qual a profissão do teu pai?

Qual a profissão da tua mãe?

Já repetiste algum ano?

Sim

Não

Praticas algum desporto ou fazes parte de algum clube da escola?

Sim. Qual? _____ Não

Os meus pais interessam-se pela minha vida escolar?

Sim

Não

Porquê? _____
