

É POSSÍVEL TREINAR A ESTUDAR? UM ESTUDO EXPERIMENTAL COM ALUNOS DUMA ESCOLA PÚBLICA

Francisco Sampaio Gomes

Mestre Assistente

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UFP

fgomes@ufp.pt

Diana Passeira Torres

Licenciada em Psicologia

Num desenho experimental com grupo de controle e duas observações através do Inventário de Estratégias de Estudo, testa-se o impacto dum programa de treino de hábitos de estudo construído pelos autores. A intervenção revela-se eficaz na modificação de competências globais e específicas. Obtiveram maiores ganhos os alunos sem retenções e de nível socio-económico médio-baixo. Os alunos menos sensíveis ao impacto da intervenção (alunos com história de pelo menos uma retenção, com resultados escolares insuficientes) conseguiram beneficiar de ganhos significativos numa ou várias competências específicas.

1. O QUE SÃO “HÁBITOS DE ESTUDO”?

As estratégias e hábitos de estudo ou aprendizagem (dentro e fora da sala de aula) têm sido objecto de interesse crescente por parte dos investigadores devido em grande parte à sua evidente correlação com o desempenho e o sucesso escolar (Hadwin e Winne, 1996; Tuckman, 2003; Zimmerman, 2002). Toda a aprendizagem supõe a existência destas estratégias e competências (Almeida, 1997; Zimmerman, 2002), que assentam em processos controláveis (Silva e Sá, 1997) e envolvem *skill & will*, ou seja, a aplicação de recursos cognitivos e motivacionais à tarefa específica de aprendizagem (Rosário, Trigo e Guimarães, 2003).

Existem várias teorias de explicação e classificação dos processos básicos presentes no estudo individual. Algumas tipologias enfatizam os elementos cognitivos (processamento de informação), outras os comportamentais (e seu impacto na organização dos horários, espaços e materiais de estudo), outras ainda as atitudinais (sobretudo a motivação, mas também outras como o auto-conceito académico, as expectativas profissionais, etc.). Todas as teorias pressupõem que estes processos são controláveis e que a aprendizagem eficaz implica uma conjugação equilibrada dos vários factores. As várias competências podem ser agrupadas em 4 grandes categorias: a motivação (Carita, Silva, Monteiro e Diniz, 1997; Prieto, 2005; Silva e Sá, 1997), a planificação dos hábitos de estudo (Silva, Ramos, Gaspar e Almeida, 2000; Carita *et al*, 1997; Cosme e Trindade, 2001; Silva e Sá, 1997), o processamento da informação escrita (Carita *et al*, 1997; Schunk e Zimmerman, 1998; Silva e Sá, 1997; Weinstein e Mayer, 1983) e a preparação para os momentos de avaliação (Pinto, 1998; Cosme & Trindade; 2001).

O tratamento da informação escrita refere-se predominantemente aos processos de leitura, se bem que a informação oral (recebida nas aulas) possa ser objecto de processos semelhantes cuja principal tarefa é a valorização e hierarquização da informação. A leitura é uma actividade que supõe vários momentos e tarefas destinadas a referenciar internamente e externamente a informação presente num texto. Estas funções são descritas na literatura nos verbos orientar, questionar, analisar, parafrasear e resumir (Carita *et al*, 1997; Weinstein e Mayer, 1983).

A principal motivação para o estudo surge da pulsão cognitiva, da ânsia de saber, compreender, conhecer e dominar o mundo, do interesse e da curiosidade (Prieto, 2005). O processo de auto-motivação pode ser inibido por vários factores: experiências de fracasso escolar, níveis de ansiedade reduzidos ou elevados, utilização de métodos de estudo inadequados, percepção distorcida da capacidade individual (auto-eficácia), incorrecções no locus de controle, avaliações incorrectas dos desafios, dificuldades de aprendizagem e ausência de objectivos (Prieto, 2005; Robinson, 1990).

A planificação das actividades de estudo refere-se à correcta e equilibrada organização do horário (diário e semanal), gestão de locais de estudo (quarto, escola, biblioteca), modalidades (individual, grupo) e materiais de estudo (Almeida, 1997; Carita *et al*, 1997; Cosme e Trindade, 2001).

A preparação para os momentos de avaliação tem sobretudo componentes organizacionais, mas também cognitivos. Refere-se tanto à preparação como à execução das provas de avaliação. Incluem o estabelecimento e adesão a horários equilibrados de estudo e descanso, implementação de estratégias de controle de ansiedade, auto-monitorização dos tempos atribuídos ao estudo ou à resposta a uma pergunta do teste, e a técnicas de adequada expressão escrita.

2. ESTUDO EMPÍRICO, OBJECTIVOS E JUSTIFICAÇÃO

A eficácia do treino dos hábitos de estudo no aumento do desempenho escolar está bem estabelecida (Tuckman, 2003). O presente estudo pretende verificar, num desenho de investigação com grupo experimental e grupo de controle, em dois momentos de observação (antes, depois) a eficácia da administração de um programa de treino de estratégias e hábitos de estudo, construído pelos autores deste artigo (Gomes e Torres, 2005) a alunos do 7º ano de escolaridade. Este ano de escolaridade coincide com um período de desenvolvimento psico-social e cognitivo, de curiosidade introspectiva e capacidade de abstracção, particularmente propício à formação de hábitos de estudo. As preferências académicas tornam-se mais evidentes e a vida escolar mais exigente. A reflexão sobre o mundo profissional futuro torna-se mais realista, começa-se a considerar não só as preferências, mas também as capacidades. Este estágio favorece “novos e diferentes comportamentos adaptados que lhe permitem lidar com as novas exigências” (Silva e Sá, 1997, p. 38).

3. PARTICIPANTES

Participaram no estudo 103 alunos de ambos os sexos, do 7º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, que frequentam uma Escola Básica de Vila Nova de Famalicão, no norte de Portugal. Os participantes foram divididos de forma intencional não-aleatória em dois grupos correspondentes às suas turmas escolares: experimental (n= 40, 24 do género feminino e 16 masculino) e controle (n=63, 29 do género feminino e 34 masculino).

Através da prova de independência do qui-quadrado verifica-se que tanto o grupo experimental como o grupo de controle se apresentam equilibrados em termos de género, nível

sócio-económico, número de retenções (uma medida de insucesso escolar), desempenho escolar (calculado a partir da média das notas obtidas no 2º período de leccionação), auto-percepção de capacidade de progressão académica e aspirações académicas (nível de formação escolar aspirado).

O grupo experimental diferencia-se ligeiramente do controle, pois inclui uma percentagem superior de sujeitos que acredita ter menos capacidade (completar somente o 9º ano de escolaridade: 25,5 % versus 7,9% no controle), possui uma taxa ligeiramente superior de alunos com reprovações (25% vs. 14% no controle) e inclui um menor número de alunos com desempenho escolar considerado como "bom" e "muito bom" (20% vs. 37% no grupo de controle) (quadro 1).

desempenho escolar	grupo experimental		grupo de controle		total
	feminino (%)	masculino (%)	feminino (%)	masculino (%)	
insuficiente	3 (7,5)	3 (7,5)	1 (1,6)	4 (6,4)	11
suficiente	16 (40)	10 (25)	10 (16)	12 (19)	48
bom	5 (12,5)	3 (7,5)	15 (23)	14 (22,6)	37
muito bom	0 (0)	0 (0)	3 (4,9)	4 (6,5)	7
total género	24 (60)	16 (40)	29 (46)	34 (54)	103
total grupo		40 (100)		63 (100)	

Quadro 1: Caracterização da amostra em função do desempenho escolar

O desempenho escolar é calculado a partir das notas do segundo trimestre. As notas deste período tendem a ser indicadores mais fiáveis da capacidade do aluno que as do primeiro ou terceiro. Para cálculo dos intervalos correspondentes às várias designações (Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom) estabeleceu-se que o limite inferior de cada intervalo corresponderia ao desempenho de um aluno com maioria simples de notas desse tipo (para o caso por exemplo do "Muito Bom", maior número de notas "5").

Analisando o quadro 1, verifica-se que a maioria dos alunos apresenta um nível considerado como suficiente (46%). O teste estatístico qui-quadrado calculado para o grupo experimental apresenta uma significância de $p=0,862$ e o grupo de controle de $p=0,621$. Estes resultados revelam que não existe uma associação entre o género e o desempenho escolar.

No que se refere ao historial de retenção escolar (reprovação de ano) (quadro 2), no total da amostra 19 alunos (18%) já reprovaram pelo menos um ano. Relativamente ao grupo experimental, a taxa de retenção é ligeiramente mais elevada, correspondendo a 25% dos indivíduos. No grupo de controle, apenas 16% dos alunos reprovaram.

retenções	grupo experimental		grupo de controle		total
	feminino (%)	masculino (%)	feminino (%)	masculino (%)	
não	17 (42,5)	13 (32,5)	27 (42)	27 (42)	84
sim	7 (17,5)	3 (7,5)	2 (3,5)	7 (12,5)	19
total género	24 (60)	16 (40)	29 (46)	34 (54)	103
total grupo		40 (100)		63 (100)	

Quadro 2: Caracterização da amostra em função do historial de retenções

Analisando a variável percepção da capacidade de progressão de estudos, 65% dos alunos consideraram que são capazes de atingir o grau de licenciado. Comparando o grupo experimental com o grupo de controle, verifica-se que os alunos do grupo de controle pertencentes a este último se consideram mais capazes. Por exemplo, só 7,9% dos alunos do grupo de controle assinalam 9º ano de escolaridade, enquanto que no grupo experimental temos 25,5 % com esta opção.

Dada a importância da verificação do equilíbrio entre a composição do grupo de controle e experimental, procedeu-se ainda à comparação do comportamento dos dois grupos na variável dependente (hábitos e estratégias de estudo medidos pelo instrumento IEE). Realizou-se o teste de homogeneidade de distribuições de LEVENE (quadro 3) cujos resultados indicam que os dois grupos são homogéneos, tanto no que se refere ao total como às várias sub-escalas.

Levene	Somatório	Planificação (6 itens)	Motivação (6 itens)	Descodificação (6 itens)	Organização (6 itens)	Retenção (6 itens)
F	3,302	0,429	0,055	0,556	0,011	3,339
sig.	0,072	0,512	0,815	0,458	0,917	0,071

Quadro 3: Teste de homogeneidade de Levene, 1ª administração do IEE (experimental vs. controle)

4. MATERIAL

Para a medição dos hábitos de estudo dos alunos participantes, utilizou-se o *Inventário de Estratégias de Estudo (IEE)* de Leandro de Almeida e Maria José Leal (Leal, 1993). O IEE é um instrumento de auto-relato de comportamentos de estudo, com uma duração média de administração de 15 minutos, constituído por 30 itens organizados em 5 sub-escalas: Planificação das Actividades de Estudo (Planificação), Motivação para o Estudo (Motivação), Descodificação da Informação (Descodificação), Organização da Informação (Organização) e

Retenção/Evocação da Informação (Retenção). A resposta a cada item é dada numa escala de tipo Likert (5 opções de resposta). Nove itens são cotados de forma inversa. Os resultados máximos obtidos para a escala total é 150 pontos e para cada sub-escala 30 pontos. Quanto maior o valor obtido no somatório dos itens, maior a utilização de comportamentos habituais de estudo.

O programa de intervenção, intitulado “*Estudar: porque não?*” (Gomes e Torres, 2005) é um programa estruturado construído pelos autores deste artigo que tem como objectivo promover e treinar as diversas estratégias de estudo, de modo a permitir ao aluno uma aprendizagem escolar mais autónoma e produtiva.

O currículo deste programa é constituído por 10 sessões de 45 minutos a administrar ao ritmo de uma por semana. Este programa incide nas 5 grandes competências de estudo mencionadas anteriormente e medidas pelo IEE: a motivação para o estudo, a gestão do tempo e do espaço, o tratamento da informação escrita e a preparação dos momentos de avaliação. As competências que se pretendem desenvolver incidem na planificação das actividades de estudo (estabelecimento de horário de estudo, produção de calendário dos momentos de avaliação, organização do local de estudo, materiais necessários para o estudo...), na descodificação e organização de informação (orientar, questionar, sublinhar, parafrasear e resumir informação escrita) e preparação para a realização dos testes de avaliação (material para o teste, observação de períodos de descanso e relaxamento, correcta gestão da ansiedade, método de leitura e valorização das questões do teste, organização do tempo e forma de resposta a cada questão, procedimentos de revisão das respostas, etc.).

O programa incorpora a teoria bi-factorial dos hábitos de estudo (competências e motivação). Cada sessão recorre a uma metodologia variada e participativa (trabalho em grupo e individual), com recurso a jogos psico-pedagógicos, apresentação de casos, resolução de problemas práticos, preenchimento de questionários, construção de posters, atribuição de tarefas para realizar independentemente (“trabalhos de casa”), etc. O programa encontra-se sumariado num manual para alunos e agente administrador, estruturado por sessões, com indicação dos objectivos, actividades, materiais a utilizar, bibliografia de apoio e formulário de avaliação da sessão.

5. PROCEDIMENTOS

Optou-se por um desenho experimental sem amostragem aleatória, com grupo de controlo e duas medições (observações antes-depois, *before-after*). 126 alunos foram avaliados numa primeira administração duplamente cega através do IEE durante o mês de Dezembro

de 2004, no período de aulas. A constituição dos grupos (experimental vs controlo) foi feita posteriormente sem consideração dos valores desta medição. O grupo experimental foi submetido a treino e estimulação de competências e estudo através do programa “Estudar: por que não?” durante 10 sessões no período de Fevereiro a Maio de 2005, sob a direcção de um único agente (um dos autores deste artigo). O grupo de controlo manteve a sua participação nas actividades habituais do 7º ano de escolaridade, incluindo participação na disciplina de Estudo Acompanhado (2 sessões semanais de 45 minutos cada). No mês de Junho (6 meses após a primeira administração) procedeu-se a uma segunda medição com o IEE junto aos grupos de controlo e experimental.

6. QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DO INSTRUMENTO

Para comprovação das qualidades psicométricas do IEE e análise da sua estrutura interna, começou-se por calcular a matriz das correlações totais e das sub-escalas para toda a amostra, para o grupo experimental e para o grupo de controlo (primeira administração antes de administração do programa de estimulação “Estudar: por que não?”) (quadro 4).

	grupos	Planificação	Motivação	Descodificação	Organização	Retenção
Somatório	Total	0,741 ***	0,702 ***	0,837 ***	0,825 ***	0,738 ***
	experim.	0,587 ***	0,700 ***	0,792 ***	0,771 ***	0,616 ***
	controlo	0,818 ***	0,750 ***	0,851 ***	0,848 ***	0,771 ***
Planificação	Total	-	0,533 ***	0,484 ***	0,456 ***	0,478 ***
	experim.	-	0,421 **	0,295	0,195	0,256
	controlo	-	0,623 ***	0,576 ***	0,600 ***	0,575 ***
Motivação	total	-	-	0,470 ***	0,417 ***	0,487 ***
	experim.	-	-	0,437 **	0,372 *	0,384 *
	controlo	-	-	0,525 ***	0,476 ***	0,589 ***
Descodificação	total	-	-	-	0,730 ***	0,460 ***
	experim.	-	-	-	0,631 ***	0,300
	controlo	-	-	-	0,773 ***	0,499 ***
Organização	total	-	-	-	-	0,427
	experim.	-	-	-	-	0,278
	controlo	-	-	-	-	0,465
Retenção	total	-	-	-	-	-
	experim.	-	-	-	-	-
	controlo	-	-	-	-	-

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$ total (N=103), experimental (n=40) controlo (n=63)

Quadro 4: Correlações (r de Pearson) da 1ª administração do IEE (N=103)

Obtivemos correlações fortes ($r > 0,79$ entre a escala total (“somatório”) e as diversas sub-escalas na amostra total e no grupo de controlo (correlações entre 0,702 e 0,837). As correlações do total da escala com as sub-escalas no grupo experimental são também boas, mas

ligeiramente inferiores (variam entre 0,587 e 0,792). A correlação mínima significativa entre sub-escalas foi de 0,417 (entre Motivação e Organização). Assim conclui-se que as sub-escalas e os comportamentos específicos por si medidos estão razoavelmente correlacionados com o constructo (pontuação global) deste instrumento.

Validade

Para testar a validade de constructo do IEE, foi realizada uma análise factorial (amostra total) através do método de componentes principais e rotação varimax dos resultados da primeira administração do IEE. Desta análise extraíram-se 8 factores com valor próprio (*eigenvalue*) maior que 1, que, no seu conjunto, explicam 64,9% da variância total, o que se revela satisfatório. A complexidade da discussão dos factores encontrados ultrapassa o âmbito deste artigo, pelo que fica reservada para outro estudo.

Fiabilidade - consistência interna

Testou-se a fiabilidade da escala através do método do *alpha* de Cronbach (quadro 5). Calculou-se o *alpha* para o total da escala e para cada sub-escala.

	Somatório	Planificação (6 itens)	Motivação (6 itens)	Descodificação (6 itens)	Organização (6 itens)	Retenção (6 itens)
Alpha	0,905	0,6591	0,6513	0,7498	0,813	0,7645

Quadro 5: Valores do *Alpha* de Cronbach para o IEE, 1ª administração (N=103)

O IEE total apresenta um *alpha* total elevado (0,905) revelador de consistência interna excelente. Três das 5 sub-escalas (Descodificação, Organização e Retenção) possuem uma boa consistência interna. Planificação e Motivação apresentam valores aceitáveis (próximos de 0,7)

Fiabilidade - consistência temporal

Para análise da consistência temporal, calculou-se o *r* de Pearson entre a primeira e segunda administração do IEE somente no grupo de controle, dado que o grupo experimental, por definição, não é estável (quadro 6).

	Somatório	Planificação (6 itens)	Motivação (6 itens)	Descodificação (6 itens)	Organização (6 itens)	Retenção (6 itens)
<i>r</i> de Pearson	0,788	0,746	0,501	0,615	0,705	0,734

Quadro 6: Valores da correlação (*r* de Pearson) entre a primeira e segunda administração do IEE [controle n=63]

O coeficiente *r* de Pearson para a totalidade do IEE indica uma correlação forte (0,788) entre as duas administrações, indicativo de consistência temporal. Três sub-escalas (Planificação, Organização, Retenção) possuem igualmente correlações fortes, enquanto duas (Motivação e Descodificação) apresentam correlações moderadas (0,501 e 0,615). Uma possível explicação para os valores menos fortes da sub-escala motivação é o eventual cansaço experienciado pelos alunos no fim do ano escolar.

7. RESULTADOS

O objectivo deste estudo é testar a eficácia dum programa estruturado de promoção de hábitos e estratégias de estudo. Para tal compararam-se os valores do IEE antes e depois da implementação do programa em cada grupo (experimental e controle). Os dados foram analisados através do teste *t* para amostras emparelhadas (*paired-samples*) separadamente no grupo experimental e no grupo de controle (quadro 7). Os resultados revelam diferenças evidentes entre o grupo experimental e o de controle.

	grupo experimental (n=40)		grupo de controle (n=63)	
	média	sig. (1-tailed)	Média	sig. (1-tailed)
Somatório	- 4,53*	0,015	-1,44	0,153
Planificação	-0,47	0,205	0,65*	0,029
Motivação	a		-0,75*	0,049
Descodificação	-1,70**	0,005	-0,62	0,100
Organização	-2,35***	0,005	-0,24	0,308
Retenção	-1,13*	0,05	-0,49	0,118

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$ a: perda

Quadro 7: valores do teste *t* (*paired-samples*) entre 1ª e 2ª administração do IEE

Verifica-se que o grupo experimental apresenta ganhos significativos generalizados (somatório dos itens $p=0,015$), enquanto que o grupo de controle não. O grupo experimental apresenta igualmente ganhos específicos nas sub-escalas Descodificação, Organização e Retenção, enquanto o controle não.

Analisando os ganhos obtidos por género (quadro 8), verifica-se que o sexo masculino obteve benefícios generalizados ($p=0,040$) enquanto os ganhos do género feminino são marginalmente significativos. Em relação a ganhos específicos, o sexo feminino apresenta melhorias significativas nas sub-escalas Descodificação e Organização enquanto que o sexo masculino

apresenta valores significativos na Organização. Em vista dos ganhos significativos específicos do género feminino, acreditamos que uma análise de dados mais detalhada, com exclusão de valores extremos (*outliers*), revelaria ganhos significativos globais para as raparigas.

	Feminino (n=24)		Masculino (n=16)	
	média	sig (1-tailed)	média	sig (1-tailed)
Somatório	-4,00	0,083	-5,31*	0,040
Planificação	-0,46	0,292	-0,50	0,260
Motivação	A		a	
Descodificação	-1,54*	0,048	-1,94	0,205
Organização	-2,38*	0,013	-2,31***	0,001
Retenção	-1,13	0,101	-1,13	0,163

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$ a: perda

Quadro 8: teste *t* (*paired-samples*) entre 1ª e 2ª administração do IEE por género

No quadro 9 encontram-se os dados relativamente aos ganhos obtidos por nível socio-económico. O nível médio-baixo apresenta benefícios específicos nas sub-escalas Descodificação e Organização. Relativamente ao nível médio, este apresenta melhorias significativas relativamente à sub-escala Organização, enquanto que o nível médio-alto demonstra ganhos marginalmente significativos na sub-escala Descodificação.

	médio-alto (n=8)		médio (n=15)		médio-baixo/baixo (n=17)	
	Média	sig (1-tailed)	média	sig (1-tailed)	média	sig (1-tailed)
Somatório	-5,13	0,132	-4,60	0,138	-4,18	0,062
Planificação	-1,00	0,197	a		-0,88	0,140
Motivação	A		a		a	
Descodificação	-1,88	0,060	-1,33	0,118	-1,94 *	0,044
Organização	-1,25	0,146	-3,00 *	0,014	-2,29 *	0,015
Retenção	-1,63	0,191	-0,80	0,220	-1,18	0,146

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$ a: perda

Quadro 9: teste *t* (*paired-samples*) entre 1ª e 2ª administração do IEE por NSE

Comparando os alunos que já ficaram retidos pelo menos um ano e os que não (quadro 10), verifica-se que os alunos sem retenções obtiveram benefícios generalizados relativamente aos hábitos e estratégias de estudo e benefícios específicos marginalmente significativos em

relação à Organização e Retenção de Informação. Os alunos com história de retenção apresentam ganhos significativos relativamente à sub-escala Organização.

	Sem retenções (n= 30)		Com retenções (n= 10)	
	média	sig (1-tailed)	média	sig (1-tailed)
Somatório	-5,13 *	0,025	-2,70	0,190
Planificação	-0,33	0,309	-0,90	0,230
Motivação	a		A	
Descodificação	-1,90	0,100	-1,10	0,158
Organização	-2,00	0,070	-3,40 *	0,011
Retenção	-1,07	0,091	-1,30	0,187

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$ a – perda

Quadro 10: teste *t* (*paired-samples*) entre 1ª e 2ª administração do IEE por historial de retenção

Relativamente à percepção da capacidade de progressão nos estudos (quadro 11) os alunos que acreditam ter capacidade para terminar o Ensino Profissional são os únicos que obtiveram benefícios generalizados (totalidade da escala, $p=0,004$), apresentando igualmente benefícios específicos na sub-escala Descodificação ($p=0,003$). Os alunos que pretendem frequentar a universidade obtiveram resultados significativos na sub-escala Descodificação ($p=0,042$) e os que pretendem terminar somente 9º ano de escolaridade demonstram ganhos específicos altamente significativos ao nível da Organização da Informação (0,000)

Capacidade percebida	9º ano (n=7)		escola secundária (n=1)		escola profissional (n=3)		Universidade (n=28)	
	média	sig (1-tailed)	média	sig (1-tailed)	média	sig (1-tailed)	média	sig(1-tailed)
Somatório	-4,60	0,122	a		-14,71**	0,004	-2,47	0,238
Planificação	-0,70	0,249	a		-1,57	0,092	-0,06	0,478
Motivação	a		a		-1,14	0,279	a	
Descodificação	-0,60	0,308	a		-5,29 **	0,003	-1,76 *	0,042
Organização	-4,90 ***	0,000	a		-3,71 *	0,045	-1,00	0,160
Retenção	-1,70	0,187	-1,00	0,259	-3,00*	0,027	0	1

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$ a: perda

Quadro 11: teste *t* (*paired-samples*) entre 1ª e 2ª administração por percepção da capacidade de progressão de estudos

No quadro 12 apresentam-se os ganhos obtidos, tendo em consideração o desempenho escolar.

	Insuficiente (n=20)		Suficiente (n=18)		Bom (n=2)		Muito bom (n=0)	
	média	sig (1-tailed)	média	sig (1-tailed)	média	sig (1-tailed)	média	sig(1-tailed)
Somatório	-0,50	0,453	-5,19 *	0,021	-5,38	0,193	-	-
Planificação	a		-0,42 *	0,027	-1,50	0,191	-	-
Motivação	a		a		-0,75	0,221	-	-
Descodificação	-2,00	0,098	-1,65 *	0,028	-1,63	0,156	-	-
Organização	-4,33 ***	0,001	-2,31 **	0,004	-1,00	0,290	-	-
Retenção	a		-1,85 *	0,021	-0,50	0,378	-	-

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$ a: perda

Quadro 12: teste t (paired-samples) entre 1ª e 2ª administração em função do desempenho escolar

Verifica-se que os alunos cujas notas correspondem ao intervalo de "suficiente", obtiveram ganhos significativos generalizados. Os benefícios são visíveis a nível de todas as sub-escalas, exceptuando a Motivação. Os alunos cujo desempenho é considerado "insuficiente" apresentam ganhos na sub-escala Organização ($p=0,001$).

8. CONCLUSÕES

Em resumo pode-se concluir que os alunos que obtiveram maiores ganhos com a implementação deste currículo foram os do sexo masculino, de nível sócio-económico médio-baixo ou baixo, sem história de retenções, e que acreditam ter capacidade para terminar Ensino Profissional. Os alunos que se revelaram menos sensíveis ao impacto deste programa de treino de competências (alunos com história de pelo menos uma retenção, com resultados escolares correspondentes a Insuficiente) conseguiram, apesar disso, beneficiar parcialmente de ganhos numa ou outra competência específica. Assim pode-se afirmar que o programa de estimulação e treino de competências de programa "Estudar: por que não?" testado neste estudo empírico é eficaz para uma variedade alargada de perfis de alunos

O treino competências de estudo é uma importante tarefa da escola. Na escola, o aluno aprende muitas coisas, mas acima de tudo aprende a aprender. As competências de "estudo" individuais são competências fundamentais: elas regem o processo de aprendizagem contínuo que ocorre ao longo do ciclo vital. A escola e os educadores não podem ignorar a sua responsabilidade de formar indivíduos aptos a estudar e aprender autonomamente.

O estudo empírico descrito neste artigo parece demonstrar que é possível desenvolver importantes competências globais e/ou específicos de estudo, em alunos numa importante fase escolar (o 7º ano de escolaridade), num curto período de tempo e com a utilização de número limitado de recursos humanos e materiais.

Este estudo não analisa o possível efeito das características do agente administrador (personalidade, formação) na eficácia do programa (no caso deste estudo uma jovem estagiária de Psicologia). Acredita-se que agentes com igual experiência podem obter resultados semelhantes. Não se estudou igualmente a estabilidade dos ganhos registados, o que se pretende fazer num outro estudo. Permanece contudo a agradável memória do interesse e adesão destes jovens à tarefa de aprender. Estudar: porque não?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. S. (1997). Programas para ensinar a estudar e a pensar: contribuições para a aprendizagem dos alunos. In: *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1 (2), pp. 221-234.

Boudah, D. J. e O'Neill, K.J. (1999). Learning strategies. Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. [Em linha]. Disponível em <http://www.eric.ed.gov> [Consultado em 11.07.2005].

Carita, A., Silva, A., Monteiro, A., Diniz, T. (1997). *Como ensinar a estudar*. Lisboa, Editorial Presença.

Cosme, A., e Trindade, R. (2001). *Área de estudo acompanhado: o essencial para ensinar e aprender*. Porto, Edições Asa.

Estanqueiro, A. (1993). *Aprender a estudar*. Lisboa, Texto Editora.

Gomes, F. e Torres, D. (2005). *Estudar: Por que Não? Manual de Desenvolvimento de Hábitos de Estudo* (no prelo).

Hadwin, A. F. & Winne, P. H. (1996). Study strategies have meager support: a review with recommendations for implementation. In: *Journal of Higher Education*, 67 (6), pp. 692-715.

Leal, M. J. (1993). *Estratégias de aprendizagem: contributos e para a sua definição e avaliação*. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Universidade do Minho.

Pinto, A. (1998). Aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias. In: *Psicologia, Educação e Cultura*, II (1), pp. 37-51.

Prieto, G. B. (2005). *Técnicas de estudio*. Madrid, Ediciones Pirámide.

Robinson, P. W. (1990). *Development of a Study Skills Curriculum as a Component of the ACT I Extended Freshman Orientation Experience at Brenau: Curriculum and Program Planning*. [Em linha]. Disponível em <http://www.eric.ed.gov> [Consultado em 11.07.2005].

Rosário, P. L., Trigo, J. e Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. In: *Revista Portuguesa da Educação*, 16 (2), pp. 117-133.

Schunk, D.H. e Zimmerman, B.J. (Eds) (1998). *Self-regulated learning: Teaching to self-reflective practice*. New York, Guilford press.

Silva, A., e Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Lisboa, Porto Editora.

Silva, B., Ramos, C., Gaspar, F. & Almeida, L. (2000). Capacitação dos alunos para a aprendizagem: desenvolvimento de métodos de estudo. In: *Psicologia, Educação e Cultura*, IV (1), pp. 79-92.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa, McGraw-Hill.

Tuckman, B.W. (2003). *The strategies-for-achievement approach for teaching study skills*. Paper presented at the annual conference of the American Psychological Association (Toronto, 7/10/2003) [Em linha]. Disponível em <http://www.eric.ed.gov> [Consultado em 11.07.2005].

Vaz, J. P. (1998). Ensinar a compreender: das estratégias de leitura à leitura estratégica. In: *Revista Portuguesa de Psicopedagogia*, 1, pp. 99-123.

Weinstein, C. E. e Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. In: *Innovation abstracts*, 5 (32). pp. 33-45

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. In: *Theory into practice*, 41 (2), pp. 64-72.