

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Os hábitos de estudo em estudantes do 3º ciclo do ensino básico e do 1º ano do ensino secundário

Joaquim Ramalho

Outubro de 2001

Porto

INDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. SERVIÇOS DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO NAS ESCOLAS EM PORTUGAL	4
3. INTRODUÇÃO AO TEMA DOS HÁBITOS DE ESTUDO.....	8
3.1 Definição do conceito.....	9
3.2 Evolução histórica.....	9
4. A APRENDIZAGEM E SUA APLICAÇÃO AO CONTEXTO ESCOLAR.....	13
4.1 A aprendizagem e as suas estratégias.....	14
4.2 O círculo de estudo na aprendizagem.....	16
4.3 Metacognição: definição e implicações educativas.....	17
4.4 Memória.....	21
5. MODELOS E OBJECTIVOS DO ENSINO.....	24
5.1 Concepções de um ensino eficaz.....	25
5.2 O sistema de modelos de ensino.....	26
5.3 Os objectivos do ensino: a taxonomia de Benjamin Bloom.....	30
6. PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE HÁBITOS DE ESTUDO.....	36
6.1 Definição e aspectos essenciais.....	37
6.2 O papel do orientador no programa de promoção de hábitos de estudo.....	38
6.3 Componentes do programa de promoção de hábitos de estudo.....	39
6.3.1 a motivação para o estudo.....	39
6.3.2 a planificação e organização do tempo de estudo.....	41
6.3.3 as condições ambientais e psicológicas para o estudo.....	43
6.3.4 o tratamento da informação oral.....	45
6.3.5 as atitudes face ao estudo.....	47
6.3.6 o tratamento da informação escrita.....	50
6.3.7 a preparação dos testes.....	53

7. RESULTADOS E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS.....	56
7.1 Apresentação do problema e objectivos do estudo.....	57
7.2 Apresentação das hipóteses.....	57
7.3 Caracterização dos sujeitos.....	57
7.4 Caracterização do instrumento.....	60
7.5 Verificação das hipóteses.....	61
7.6 Estudo das qualidades psicométricas do instrumento.....	71
7.6.1 fidelidade.....	71
7.6.2 validade.....	72
7.6.3 sensibilidade.....	73
8. CONCLUSÃO E PROPOSTAS DE MELHORIA.....	74
BIBLIOGRAFIA.....	78

INDICE DE QUADROS

Quadro 1- Resumo dos níveis de objectivos de ensino e consequentes perguntas. (Bloom, 1956).....	35
Quadro 2- Distribuição do tempo semanal. (Mendez, 1999).....	43

INDICE DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização da amostra através das variáveis sócio-demográficas.....	57
Tabela 2- Resultados de uma análise de variância em função do ano de escolaridade.....	61
Tabela 3- Prova de <i>Scheffe</i> para verificação das diferenças intergrupais para a variável ano de escolaridade.....	62
Tabela 4- Resultados do <i>test t</i> para as diferenças entre o aproveitamento escolar.....	64
Tabela 5- Resultados do <i>test t</i> para as diferenças entre os sexos.....	65
Tabela 6- Média da amostra para as diferentes sub-escalas.....	66
Tabela 7- Resultados de uma análise de variância em função da idade.....	68
Tabela 8- Prova de <i>Scheffe</i> para verificação das diferenças intergrupais para a variável idade.....	69
Tabela 9- Medidas de tendência central e medidas de distribuição.....	72

ANEXOS

Anexo 1- Questionário de auto-avaliação de hábitos de estudo	
--	--

RESUMO

A questão dos hábitos de estudo e a sua respectiva importância no contexto escolar tem vindo a merecer, nos nossos dias, um estudo mais aprofundado da parte dos investigadores, essencialmente devido à constatação do insucesso escolar existente em alunos que tinham todas as condições para obter bons resultados escolares, mas não os têm.

O presente trabalho monográfico funda-se nessa problemática, tendo em linha de conta todos os aspectos que podem estar associados a esses mesmos hábitos de estudo e à sua respectiva promoção, quer esta aconteça em contexto escolar ou fora deste.

Neste trabalho pretende-se analisar a aprendizagem e o ensino em contexto escolar e a forma como os alunos encaram as diversas situações de estudo e qual a importância que lhe atribuem, tais como, a organização do tempo, a motivação para o estudo, os distractores de estudo, os apontamentos nas aulas, a optimização da leitura e a preparação de testes.

O instrumento utilizado para proceder à análise dos diferentes factores de estudo foi um *Questionário de hábitos de estudo*.

A aplicação e monitorização deste questionário foi realizada na Escola Secundária do Padrão da Légua, em Matosinhos, a uma população de 493 indivíduos divididos entre o 3º ciclo do ensino básico e o primeiro ano do ensino secundário, ou seja, 7º, o 8º, o 9º e o 10º ano de escolaridade.

Os resultados obtidos com esta população mostram que os alunos, em termos gerais, à medida que vão tendo mais idade, ou vão evoluindo em termos de escolaridade, vão passando a obter piores resultados globais ao nível das diferentes sub-escalas dos hábitos de estudo. Mostram também, os resultados, que os indivíduos do sexo feminino possuem melhores resultados em relação aos do sexo masculino. Dos resultados conclui-se ainda que os alunos que transitam de ano são os que possuem melhores resultados globais no questionário, em comparação com os que reprovam.

A MINHA FORMAÇÃO

“(…) Se és capaz de manter o sangue frio
enquanto os outros à tua volta o estão perdendo;
Se és capaz de acreditar em ti próprio
Quando todos duvidam de ti;
Se és capaz de esperar sem cansar a esperança
e de não caluniar os que te caluniam;
Se és capaz de apelar para o músculo e nervo
e fazê-los servir se já quase não servem;
Se não pode abalar-te o amigo ou inimigo
e se todos contam contigo e não erram as contas;
Se és capaz de preencher o minuto que foge
com sessenta segundos de tarefa acertada (…)”.

Excertos de “If” de Kipling

AGRADECIMENTOS

Ao Dr. Francisco Sampaio Gomes, orientador da presente monografia, pela sua total disponibilidade para esclarecer todas as dúvidas, pelas suas orientações quer teóricas quer práticas, enfim, por tudo que ensinou através do seu conhecimento e profissionalismo.

Ao Dr. Gilberto de Sousa, responsável pelo Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Secundária do Padrão da Légua, pela ajuda concedida na introdução a este tema e pelo seu empenho no esclarecimento de todas as dúvidas que foram surgindo.

A todos os meus professores, pelos conhecimentos transmitidos ao longo dos últimos cinco anos.

Aos meus pais, pelo amor demonstrado e pelos valores humanos que me foram transmitidos, os quais, me proporcionaram segurança e estabilidade emocional.

A toda a minha família, especialmente aos meus padrinhos pelo amor demonstrado ao longo da minha vida.

A todos os meus amigos e colegas, ao Ruben, ao Tiago, ao Mesquita, ao Rui, ao Emanuel e à Raquel pela sua amizade e companheirismo.

E de uma forma muito especial...

À Susana, pela compreensão, pela sua sabedoria em lidar com as situações menos boas, pela ajuda que sempre concedeu, especialmente nos momentos mais difíceis. Obrigado por seres a pessoa que és.

1. INTRODUÇÃO

Os hábitos de estudo constituem, nos dias de hoje, uma das preocupações mais importantes em termos científicos. Autores como Carita (1997), Mendez (1999) e Silva & Sá (1997), são autores que se destacam nesta temática e que serviram, naturalmente, de base para este trabalho.

A presente obra monográfica tenta responder a algumas dessas preocupações actualmente em termos de hábitos de estudo. Para isso, foi elaborada uma análise dos vários factores que podem de certo modo influenciar essa respectiva promoção.

Ao longo do presente trabalho, o primeiro aspecto que merecerá uma análise será o enquadramento legal dos psicólogos escolares em Portugal, no qual se verá a evolução da situação dos psicólogos escolares em Portugal e as respectivas atribuições e competências, as quais estão directa ou indirectamente relacionadas com os hábitos de estudo e a sua promoção.

A aprendizagem e sua aplicação ao contexto escolar será abordada através das estratégias e do círculo de estudo na aprendizagem, assim como a metacognição e memória, factores estes que estão directamente ligados à aprendizagem em contexto escolar e com a capacidade de saber aplicar os conhecimentos.

O ensino e os seus modelos e objectivos merecerão também uma análise, já que, a forma como o ensino é ministrado, como é percebido e orientado e os objectivos que possui vai influenciar a forma como os alunos vão encarar as situações de trabalho, quer dentro da escola, quer fora desta.

O programa de hábitos de estudo e seus respectivos factores de promoção e/ou desenvolvimento merecerão neste trabalho um amplo destaque. É aqui que se analisará a forma como um programa deste tipo poderá ser desenvolvido, que aspectos se deverão ter em conta e qual o papel do orientador na sua promoção.

Ao nível dos resultados e sua respectiva avaliação, estes foram avaliados através do *Questionário de auto-avaliação dos hábitos de estudo* cuja tipologia se apoia/organiza à volta de um programa de promoção de hábitos de estudo elaborado pela investigadora Ana Carita,

sendo que a população era constituída por alunos do 3º ciclo do ensino básico e por alunos do 1º ano do ensino secundário, os quais representam a amostra de 493 indivíduos.

No que concerne à discussão dos resultados, verificou-se que os alunos mais velhos e com maior grau de escolaridade vão obtendo piores resultados gerais ao nível dos hábitos de estudo, tal como, os alunos que reprovam de ano. Verificou-se ainda que os indivíduos do sexo feminino apresentam melhores resultados globais em comparação com os indivíduos do sexo masculino.

Posteriormente à avaliação e discussão dos resultados serão elaboradas algumas propostas de melhoria no que respeita à promoção dos hábitos de estudo e sensibilização para a importância dos mesmos, reconhecendo-se a importância de colaboração entre os intervenientes.

2. SERVIÇOS DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO NAS ESCOLAS EM PORTUGAL

a) Enquadramento legal dos psicólogos escolares em Portugal

A situação legal dos psicólogos em Portugal foi sofrendo alterações ao longo dos tempos, alterações quanto às formas de intervenção e quanto aos vínculos legais que sustentam essa mesma ligação.

Analisando legislativamente a evolução dos psicólogos em contexto escolar, podem-se identificar quatro fases distintas:

1. Despacho Normativo nº194/83 de 21 de Outubro
2. Lei de Bases do Sistema Educativo, nº46/86 de 14 de Outubro
3. Decreto-lei nº190/97 de 17 de Maio
4. Decreto-lei nº300/97 de 31 de Outubro

Primeira fase:

Foi ao abrigo do *Despacho Normativo nº194/83*, relacionado com o facto do ensino técnico-profissional estar a ser relançado, que foram colocados institucionalmente os primeiros psicólogos nas escolas. Como é referenciado pelo respectivo Despacho:

“(…) o relançamento do ensino técnico deve ser acompanhado de outras medidas, nomeadamente a reformulação das componentes vocacionais e tecnológicas do ciclo unificado e a criação de um serviço de orientação escolar e profissional”. (o 3º ciclo unificado referido corresponde ao actual 3º ciclo do ensino básico).

Segunda fase:

Surge a *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86*. Esta Lei no *artigo 26º* cria os serviços de psicologia e orientação escolar e profissional, inseridos em estruturas regionais escolares.

Os serviços de psicologia e orientação escolar e profissional têm como objectivos centrais: apoiar o desenvolvimento psicológico dos alunos, orientar escolar e profissionalmente e criar uma base de apoio psicopedagógico às actividades educativas e ao sistema de relações da comunidade escolar.

O papel do psicólogo nas escolas começa a ser mais visível, já que, a sua acção já não se resume unicamente à orientação vocacional.

Terceira fase:

Em 1991, através do *Decreto-Lei nº190/91 de 17 de Maio* e como forma de implementação do referido na Lei de Bases, o Governo Português criou os serviços de Psicologia e Orientação, tornando-se estes serviços como unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, sendo a sua actuação feita em articulação com outros serviços de apoio educativo.

Quarta fase:

Esta fase refere-se ao *Decreto-Lei nº 300/97*, que estabelece o regime jurídico da carreira de psicólogo no âmbito do Ministério da Educação, estando portanto, o seu vínculo laboral perfeitamente definido e legislado.

b) Competências dos psicólogos escolares em Portugal (cit. in Diário da República-Série- A, artigo 6º).

As competências dos psicólogos escolares em Portugal centram-se nos domínios do apoio psicopedagógico, do apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa e ao nível da orientação escolar e profissional. É no domínio do apoio psicopedagógico que existem determinados aspectos que estão directa ou indirectamente relacionados com a promoção de hábitos de estudo, uma vez que compreende determinadas áreas de educação, com vista a individualizar as necessidades educativas de cada aluno ou de grupos de alunos.

Portanto, ao nível do apoio psicopedagógico, compete aos psicólogos:

- Colaborar com os educadores e professores prestando apoio psicopedagógico às actividades educativas;
- Identificar e analisar as causas de insucesso escolar e propor medidas tendentes à sua eliminação;
- Articular modalidades de complemento pedagógico, de compensação educativa e de educação especial, tendo em vista a individualização do ensino e a organização de grupos de alunos e a adequação de currículos e de programas;
- Propor, de acordo com os pais e em colaboração com os serviços competentes, o encaminhamento dos alunos com dificuldades educativas para modalidades adequadas de resposta.

c) Atribuições dos psicólogos escolares em Portugal (cit. in Diário da República- I Série-A, artigo 3º).

No que respeita às atribuições dos psicólogos escolares em Portugal, existem determinados aspectos que estão também relacionados com a promoção de hábitos de estudo nos alunos.

São atribuições dos psicólogos escolares:

- Assegurar, em colaboração com outros serviços competentes, a detecção de alunos com necessidades educativas, a avaliação da sua situação e o estudo das intervenções adequadas;
- Contribuir, em conjunto com as actividades desenvolvidas no âmbito das áreas curriculares, dos complementos educativos e das outras componentes educativas não escolares, para a identificação dos interesses e aptidões dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento global e nível etário.

3. INTRODUÇÃO AO TEMA DOS HÁBITOS DE ESTUDO

3.1 Definição do conceito

O estudo da problemática dos hábitos, ou como é referido por alguns autores, das competências, das estratégias ou métodos de estudo tem vindo a ser alvo de um estudo mais aprofundado de há cerca de trinta anos a esta parte.

Desta forma, hábitos de estudo pode ser definido como “(...) um processo contínuo, associado ao desenvolvimento do estudante, no qual, o mesmo, pode tornar-se consciente de como aprende e das dificuldades que tem”. (Gibbs, 1986, p. 88).

Para outros autores, os hábitos de estudo são definidos como sendo uma:

“(...) estratégia de diversificação de apoio aos alunos, a qual visa a aquisição e ou desenvolvimento de um conjunto de competências básicas de estudo e que são susceptíveis de otimizar o rendimento escolar”. (Carita, Silva, Monteiro & Diniz, 1997, p. 16).

Para um outro autor, os métodos de estudo são considerados como uma:

“(...) ferramenta útil para aqueles estudantes que a utilizam, a qual, os pode ajudar a melhorar os resultados escolares, ao mesmo tempo que podem aprender a estabelecer objectivos, a planificar as suas actividades e a distribuir o seu tempo”. (Mendez, 1999, p. 24).

3.2 Evolução histórica

Muitos problemas de aprendizagem são explicados, actualmente, pela ausência ou uso inapropriado de estratégias de estudo e pela não existência de hábitos de trabalho favoráveis à aprendizagem. Além disso, muitas crianças e jovens, com fraco rendimento escolar, apresentam uma atitude negativa face ao estudo, uma forte desmotivação escolar, um tempo de estudo insuficiente e uma consciência muito limitada da utilidade de adoptar estratégias de aprendizagem. (Silva & Sá, 1997).

Para que se possa responder à interrogação sobre o que se pode fazer para aprender melhor, ter-se-à certamente alguma dificuldade em responder a esta questão. Na verdade, na maior parte dos casos, a aprendizagem ocorre de uma forma automática e por isso, não é fácil tomar consciência dos componentes que nela intervêm, no entanto, quando se quer aprender deliberadamente um certo tema e se assume um comportamento intencional para o compreender, é mais fácil tomar consciência de alguns dos componentes que concorrem para uma aprendizagem com êxito. (Silva & Sá, 1997).

Como se pode então, aprender a melhorar o estudo e a aprendizagem e torná-los mais eficientes e produtivos? O que contribuirá para aprender melhor? Será que os indivíduos com problemas de aprendizagem podem ser ensinados a estudar a aprender melhor?

Para responder a estas e outras questões, muitos e diversos foram os caminhos adoptados pelos investigadores.

Nos anos 70, surgem estudos centrados nesta temática, mas apresentam orientações metodológicas diversas: uns autores comparam os “bons” e os “maus” alunos, através da realização de determinadas tarefas escolares, com o objectivo de discriminar os processos e os meios que uns e outros adoptam na realização das aprendizagens escolares; outros autores elaboram e realizam programas de intervenção para o desenvolvimento de hábitos de estudo em crianças (Silva & Sá, 1997). Segundo Mendez (1999) estes programas eram realizados em crianças que apresentavam insucesso escolar.

Nesta década, considerava-se que qualquer programa que visasse desenvolver hábitos e estratégias de estudo pressupõe que há procedimentos pessoais que, uma vez adquiridos, melhoram aquela actividade tornando-a mais eficaz. (Silva & Sá, 1997).

Os resultados destas investigações proporcionaram, em termos gerais, o conhecimento de algumas variáveis mediadoras cognitivas, a exemplo, as estratégias cognitivas e proporcionaram também o conhecimento de variáveis mediadoras afectivas, a exemplo, as orientações motivacionais, as quais, têm uma acção extremamente importante no desempenho escolar. (Silva & Sá, 1997).

Assim, segundo o mesmo autor, o uso apropriado de estratégias de aprendizagem, que permitam ao aluno adquirir mais facilmente, organizar e reter a informação necessária à construção ao seu próprio conhecimento e à realização de tarefas escolares, paralelamente à utilização de outras estratégias, que facilitam o próprio planear e avaliar a realização dessas tarefas, surgem como determinantes do sucesso escolar. O “bom” estudante deve saber identificar os objectivos das tarefas, deve saber resolver problemas, identificar as causas das suas dificuldades e avaliar e corrigir o seu desempenho pessoal. (Silva & Sá, 1997).

A selecção adequada de competências e estratégias, seriam a chave para uma realização escolar bem sucedida (Silva & Sá, 1997), assim como também a sua correcta e flexível aplicação. (Jimenez, 1992).

Nos anos 80 e 90 surgiram um outro tipo de estudos, que tinham como principal objectivo, ensaiar procedimentos alternativos para a correcta aquisição de conhecimentos. (Silva & Sá, 1997).

Inicialmente, estes procedimentos pretendiam remediar as dificuldades escolares, através do ensino de determinados comportamentos e estratégias cognitivas (Silva & Sá, 1997). Mais recentemente passariam a visar a prevenção dessas mesmas dificuldades através do desenvolvimento de idênticas competências que melhorem o desempenho escolar dos jovens. (Jimenez, 1992).

Estes estudos permitiram compreender que as dificuldades de aprendizagem de muitos estudantes são determinadas por problemas consideráveis de leitura e de compreensão das matérias escolares, sobretudo nas situações de estudo privado. (Silva & Sá, 1997).

A leitura é uma actividade escolar essencial para a compreensão e a organização da informação (Silva & Sá, 1997) mas também é de uma forma muito importante, para a sua retenção (Buzan, 1996). Assim, muitos programas ou currículos foram elaborados para melhorar a compreensão da leitura de alunos com baixo rendimento escolar. Muitos desses programas, destinavam-se a ser aplicados por psicólogos, através de sessões individuais ou em grupo, havendo outros que podem ser aplicados por professores em classes normais. (Silva & Sá, 1997).

O autor Biggs, considera que a forma como os programas estão elaborados:

“(…) revela a influência de teorias contemporâneas de aprendizagem, uma vez que, procuram descrever os processos e as acções mentais envolvidas na realização das tarefas em contexto escolar”. (Biggs, cit. in Silva e Sá, 1998, p. 16).

Em conclusão, as diversas metodologias utilizadas, os diversos grupos etários, as limitadas avaliações dos resultados, nem sempre proporcionaram conhecimentos muito concludentes. Estes estudos efectuados ao longo das ultimas décadas tiveram o mérito de demonstrar que há

processos e estratégias que facilitam a aprendizagem e o estudo e que eles são susceptíveis de ser ensinados. Evidenciaram igualmente o papel positivo de ensinar aos alunos uma melhor forma de aprender a aprender, ou seja, poderem exercer um papel activo no exercício da sua própria aprendizagem. (Silva & Sá, 1998).

4. A APRENDIZAGEM E A SUA APLICAÇÃO AO CONTEXTO ESCOLAR

4.1 A aprendizagem e as suas estratégias

Nos anos 20, a aprendizagem é definida como um:

“(…) processo através do qual se efectuam reestruturações perceptuais. (..) A relação de inerência entre percepção e resposta implica que, procedidas as reestruturações ao nível da percepção produzam-se equitativamente, mudanças no tipo de resposta que se emite”.(Kohler, cit. in Penna, 2001, p. 11).

Actualmente, segundo Woolfolk, a aprendizagem é definida como sendo um “(…) processo através do qual a experiência causa mudança permanente no conhecimento ou no comportamento”. (Woolfolk, 2000, p. 184).

As estratégias de aprendizagem podem ser definidas como sendo:

“(…) em sentido amplo, processos conscientes e delineados pelos estudantes para atingirem objectivos de aprendizagem e a um nível mais específico, como qualquer procedimento adoptado para a realização de uma determinada tarefa”. (Silva e Sá, 1998, p. 19).

Em forma de complemento, as estratégias devem ser entendidas como “ (...) competências organizadas internamente que seleccionam e guiam os processos internos, envolvidos na definição e resolução de problemas”. (Rodrigues, 1992, p. 183). Por outras palavras, serão competências por intermédio das quais aquele que aprende gere o seu próprio comportamento de pensamento. Daqui se depreende que estas estratégias cognitivas tenham como objectivo o processo de pensamento próprio daquele que aprende. (Rodrigues, 1992).

Quando ao ler um artigo, por exemplo, se sublinha as partes que se considera como sendo as mais importantes, está-se a recorrer a uma estratégia de aprendizagem, a qual permite manter a atenção na leitura e recuperar as ideias principais, quando se volta a ler apenas as partes que foram sublinhadas. (Carita et al, 1997).

A utilização das estratégias de aprendizagem está dependente do contexto em que são utilizadas (Almeida, 1990) e está também dependente do próprio indivíduo, uma vez que, é ele a colocá-las em acção, podendo recorrer a elas conforme o objectivo que pretende atingir e a importância que atribui à valorização do seu trabalho. (Carita et al, 1997).

O uso de estratégias de aprendizagem deve ser flexível, quer em relação à natureza e à exigência da tarefa, quer em relação ao objectivo pretendido. Por exemplo, recorrer a

mnemónicas pode ser uma óptima estratégia se se tiver que recordar uma fórmula química, mas a sua utilização pode ser inadequada se se tiver que decorar a definição de um conceito. (Silva & Sá, 1997).

A aplicação de estratégias envolve sempre tempo e esforço. O recurso às estratégias está dependente da avaliação que se faz dos custos e da experiência anterior na sua aplicação (Silva & Sá, 1997) e também daquilo que se poderá prever em termos de futuro. (Serafini, 1996).

O uso de estratégias implica sempre a elaboração de um objectivo a atingir, o que pressupõe uma intencionalidade de acção por parte do indivíduo.

As estratégias podem abranger três tipos de aplicações: “as específicas à tarefa, as relacionadas com metas a atingir em determinados domínios e as gerais”. (Silva & Sá, 1997, p. 19).

As *estratégias específicas à tarefa*, são determinadas a certas actividades, como por exemplo, fazer a prova dos nove, para verificar se uma conta está correcta. Este tipo de estratégias de aprendizagem, exigem apenas do estudante conhecimentos sobre os conteúdos específicos das tarefas a realizar. (Silva & Sá, 1997).

As *estratégias de aprendizagem relacionadas com metas a atingir*, têm como objectivo principal planear a utilização das anteriores e são usadas em vários domínios para atingir determinadas metas, como sejam, por exemplo, compreender, resolver problemas ou memorizar, ou mesmo, identificar as ideias principais de um texto para aumentar a compreensão da leitura. (Silva & Sá, 1997).

No que respeita às *estratégias gerais*, estas incluem a planificação da aplicação dos outros tipos de estratégias, a verificação dos resultados obtidos através da utilização das outras estratégias e a sua alteração quando estas se demonstram ineficazes. (Silva & Sá, 1997).

Este tipo de estratégias solicitam competências gerais de raciocínio e conhecimentos mais amplos, que permitam seleccionar e organizar diversas acções, ajustadas à obtenção de um determinado objectivo. (Silva & Sá, 1997).

As estratégias gerais podem ser aplicadas de uma forma consciente ou automática. O primeiro caso acontece, sobretudo, quando o estudante se confronta com situações novas de aprendizagem, quando surgem dificuldades inesperadas no decorrer daquela ou quando está empenhado em obter êxito. O segundo caso verifica-se quando o aluno já realizou, várias vezes, tarefas escolares com êxito e com idênticas exigências. (Silva & Sá, 1997).

4.2 O círculo de estudo na aprendizagem

O círculo de estudo pode ser definido como sendo “(...) um grupo reduzido de alunos que se reúnem, para discutir em conjunto, mas sem o professor, uma matéria, de uma forma muito organizada”. (Vallgarda, 1996, p. 20).

O círculo de estudo é especialmente frequente nos países escandinavos, na Suécia, por exemplo, os alunos reúnem-se sempre pelo menos uma noite por semana. Nestes países, este tipo de actividade extra-escolar já remonta aos fins do século XVIII.

Quanto ao funcionamento do círculo, pode-se referir que não existe nenhum professor que ensina os alunos, são os próprios participantes que contribuem conjuntamente para os estudos, que buscam os conhecimentos, que recolhem elementos e informações de livros. Através do diálogo, penetram no tema a estudo, relacionando-o com as próprias experiências pessoais e para que isto aconteça, é importante que o grupo, o círculo de estudo, não seja demasiado pequeno, para que se possa trabalhar, mas que também não seja demasiado numeroso, para que todos os elementos possam ter uma participação activa. (Vallgarda, 1996).

No que respeita aos seus *objectivos*, pode-se referir que os estudos do círculo visam proporcionar conhecimentos e aptidões que sejam relevantes para os participantes, mas também tem o objectivo de fortalecer a autoconfiança dos participantes, ou seja, a crença nas suas próprias capacidades e no valor das suas experiências e opiniões, mas também fazer com que todos usem levantar a sua voz e escutar as ideias dos outros e exercitar o talento de falar

e exprimir opiniões, para assim avaliar de forma crítica e autónoma a informação que se recebe. (Vallgarda, 1996).

Um *outro objectivo do círculo de estudo* é constituir-se numa função social, ou seja, os participantes, fazem em conjunto, um intercâmbio de experiências. O grupo sabe mais do que um só indivíduo, o grupo vai buscar colectivamente os factos de que necessita a fontes exteriores, como sejam, literatura didáctica, especialistas ou visitas de estudo, por consequência o indivíduo singular sente-se valorizado ao colaborar para o concretizar de um objectivo comum. (Vallgarda, 1996).

O *último objectivo*, do círculo de estudo é fornecer também um exercício democrático, um estímulo para se agir na sociedade ou no local de trabalho, desenvolvendo a capacidade dos próprios participantes para contribuírem activamente para o trabalho da sociedade. (Vallgarda, 1996).

Por fim, deve-se salientar o papel do monitor, que deve ser um colega estudante e não agir como um professor tradicional. (Vallgarda, 1996). O monitor tem que se dissolver no grupo, tem de ser receptivo às necessidades e aspirações dos participantes, providenciar, no sentido de adaptar o ritmo de estudo às condições do grupo, ou seja, não deve avançar com demasiada rapidez, nem com demasiada lentidão. Segundo Carl Rogers (1970), o monitor deve deixar cair as suas defesas e fachadas e relacionar-se de uma forma mais aberta e directa com os outros.

Como conclusão, pode-se referir que o círculo de estudo é um actividade que ainda não está muito desenvolvida em Portugal, mas é um actividade que poderia ajudar muitos alunos com dificuldades ao nível da preparação, como do desenvolvimento de hábitos de estudo, uma vez que, aqui o aluno tem um novo papel, um papel mais activo e longe da carga negativa que a experiência escolar possa ter.

4.3 Metacognição: definição e implicações educativas

O conceito de metacognição assemelha-se à definição de autoeficácia de Bandura, a qual se refere “ (...) à avaliação do sujeito sobre a sua capacidade pessoal, na base da qual organiza e executa os seus comportamentos, de modo a alcançar o rendimento desejado para que assim possa atingir um determinado objectivo”. (Bandura, cit. in Almeida, 1991, p. 91). Para

Meichenbaum, Burland, Gruson & Cameron (1985, p. 5) a metacognição significa literalmente “(...) cognição sobre a cognição”.

A metacognição pode então ser definida como:

“ (...) se referindo ao conhecimento que o próprio indivíduo dispõe em relação aos seus processos cognitivos e dos seus produtos. A metacognição inclui entre outros aspectos, a avaliação activa, a regulação e a organização desses processos em relação a objectos cognitivos visando habitualmente atingir um objectivo concreto”. (Flavell, cit. in Carita et al, 1998, p. 23).

De acordo com esta definição, o conceito de metacognição comporta no essencial, duas dimensões: (Flavell, 1976).

- o conhecimento dos próprios processos e o produto desses mesmos processos
- a regulação desses processos cognitivos.

O sistema conceptual deste autor distingue entre os *conhecimentos metacognitivos* e as *experiências metacognitivas*. (Carita et al, 1997)

Os *conhecimentos metacognitivos* podem apresentar uma natureza mais declarativa, saber o que se sabe sobre si mesmo como aprendiz (Woolfolk, 2000), ou mais procedimentais ou estratégicos, saber como e quando se faz. (Woolfolk, 2000).

O autor Flavell (cit. in Carita et al, 1997) considera que os conhecimentos metacognitivos incluem basicamente 3 sub-categorias: as relativas às pessoas, as relativas às tarefas e as relativas às estratégias.

A sub-categoria de conhecimentos metacognitivos referentes às *pessoas* inclui todos os conhecimentos e crenças que se podem adquirir em relação aos seres humanos enquanto indivíduos que processam dados cognitivos. (Flavell, cit. in Carita et al, 1997).

A sub-categoria referente às *tarefas* incide sobre a natureza e exigências da tarefa e sobre o modo como as suas características podem influenciar o desempenho dos indivíduos. (Flavell, cit. in Carita et al, 1997).

A sub-categoria de conhecimentos que incidem sobre as estratégias, mais concretamente, conhecimentos relativos à adequação de certas estratégias como um meio de atingir determinados objectivos, os quais permitem ao mesmo tempo controlar a eficácia das estratégias activadas. (Flavell, cit. in Carita et al, 1997).

O investigador Flavell (cit. in Carita et al, 1997, p. 25), define as *experiências metacognitivas* como sendo a essência da actividade cognitiva.

“ (...) Estas experiências surgem sobretudo em situações em que é necessário proceder a uma regulação da actividade cognitiva que está a efectuar. Este tipo de vivências irá enriquecer o repertório de conhecimentos metacognitivos relativos às pessoas, às tarefas e às estratégias”.

As experiências metacognitivas podem ser ilustradas com as situações em que um determinado aluno, por exemplo, reconhece que não está a perceber de uma forma adequada um determinado texto, o que induz à mobilização de estratégias mais adaptadas para a consumação do objectivo. (Flavell, cit. in Carita et al, 1997).

Como conclusão pode-se referir que segundo Brown (1978), o processo metacognitivo deverá incluir os seguintes aspectos:

- Predição e planeamento que anteceda as tentativas de resolução do problema;
- Verificação e monitorização das tentativas que são desempenhadas de forma subsequente, de modo a poder avaliar os resultados consequentes a estas tentativas;
- Verificação dos resultados relativamente à consistência interna dos mesmos e contrariamente ao critério do senso comum.

A globalidade destes processos pode ser resumida do seguinte modo: o processo metacognitivo deve incluir o planeamento, a verificação, a elaboração de questões, uma fase de auto-testagem e, essencialmente, a monitorização das diferentes tentativas para a resolução dos problemas, fases que devem ser vistas como componentes centrais do desenvolvimento metacognitivo, sendo este a aquisição de conhecimentos acerca do processo cognitivo. (Carita et al, 1997).

No que respeita às implicações educativas, actualmente é praticamente consensual a ideia de que as competências metacognitivas podem ser ensinadas, quer através de programas específicos para esse efeito, quer como parte integrante dos currículos escolares.

Assim em termos escolares é fundamental conseguir responder às seguintes questões: (Brown, cit. in Carita et al, 1997).

- O que ensinar?
- Como ensinar?
- Como adaptar as estratégias de ensino às diferenças interindividuais dos sujeitos?

Em relação à *primeira questão*, o factor mais pertinente a ponderar tem a ver com a questão se as competências metacognitivas deverão ou não ser ensinadas isoladamente.

Alguns autores, como Fuerstein (cit. in Carita et al, 1997) são adeptos do primeiro ponto de vista, ou seja, de que as competências metacognitivas como a planificação, a monitorização e a avaliação dos resultados devem ser ensinadas independentemente da especificidade dos conteúdos a que podem aplicadas, ou seja podem ser ensinadas de uma isolada. No entanto, esta teoria tem sido posta em causa por alguns autores, como Campione (1987) & Chartier, (1992) que consideram que as competências metacognitivas são específicas a áreas e conteúdos particulares, ou seja, as competências não podem ser ensinadas isoladamente, já que alguns estudos evidenciam que há uma certa dificuldade na transferência de competências metacognitivas treinadas num único domínio para outros domínios diferentes daqueles onde elas foram aprendidas. (Carita et al, 1997)

Os programas de treino relativos a domínios particulares do desenvolvimento de competências metacognitivas, têm incidido sobretudo sobre a promoção de competências de estudo.

Quanto à *segunda questão*, como ensinar a aquisição de competências metacognitivas, a maior parte dos programas de intervenção baseia-se no princípio de que a melhor forma de promover o desenvolvimento dessas mesmas competências requer a sua modelagem, discussão e prática explícita. (Carita et al, 1997).

Estes princípios de treino são explicitamente aplicados nos programas de intervenção que visam melhorar as competências ao nível da compreensão de textos escritos, capacidade fundamental para o sucesso escolar. Estes programas pretendem ensinar aos alunos estratégias cognitivas e metacognitivas, de modo a torná-los leitores autónomos, capazes de extrair

informação pertinente de textos de índole diversa, ou seja, com capacidade para aprender pelos seus próprios meios a partir de textos escritos. (Carita et al, 1997).

Em relação à *terceira questão* colocada no início deste ponto, relativa às diferenças interindividuais dos alunos, é sem dúvida fundamental que o professor avalie as competências de base que o aluno já dispõe e das estratégias que mobiliza para resolver os problemas, como por exemplo, como é que o aluno lida ou tenta ultrapassar os problemas de compreensão que um determinado texto lhe coloca. (Carita et al, 1997).

Os programas de intervenção que têm como objectivo a promoção de competências de estudo ou outras competências cognitivas específicas têm mais sucesso em alunos com níveis mais elevados de conhecimentos matacognitivos, mais concretamente, estes alunos revelam níveis superiores de generalização das estratégias treinadas em relação aos alunos que têm menores conhecimentos neste domínio. (Carita et al, 1997).

4.4 Memória

A memória é definida como “ (...) função envolvida na recordação de experiências passadas, ou seja, totalidade de experiências passadas que podem ser recordadas”. (Chaplin, 1978, p. 35).

Para outro autor a memória pode ser definida como sendo “ (...) a forma como se faz o registo do passado, para que posteriormente ser utilizada”. (Gleitman, 1981, p. 318).

Seria difícil conceber um ser humano (ou qualquer animal capaz de aprender) que não possuísse esta capacidade. Sem memória, não haveria nem antes nem depois, mas apenas agora, não haveria a possibilidade de utilizar capacidades adquiridas, nem as de recordar nomes ou reconhecer rostos, nem a possibilidade de referência aos dias, horas ou até aos segundos passados. Estar-se-ia condenado a viver num presente estritamente circunscrito, que nem sequer se reconhecer-se-ia o que pertence a quem, uma vez que sem memória, não pode haver sentido do eu. O sentimento de identidade pessoal assenta, evidentemente na perenidade das recordações que ligam o passado com o presente. (Gleitman, 1981). Sem a memória proceder à elaboração, ou seja, sem acrescentar e estender os significados associando novas informação aos conhecimentos existentes não haveria nem identidade pessoal nem qualquer tipo de reconhecimento. (Lovett & Flavell, 1990).

Uma primeira distinção importante que se deve fazer, no que respeita à memória, diz respeito aos intervalos de tempo envolvidos nos diferentes testes de memória. Alguns desses intervalos, são medidos em fracções de segundo, outros em segundos ou minutos, outros ainda em meses e anos. Muitos cientistas consideram que estes diferentes intervalos de retenção estão conectados por diferentes sistemas de memória. O exemplo mais importante relaciona-se com a distinção entre *memória a curto prazo* e *memória a longo prazo*. (Gleitman, 1981).

Como foi referido anteriormente, a memória é governada por duas fases- curto e longo prazo- sendo estas fases qualitativamente diferentes, a primeira guarda informação durante intervalos muito curtos enquanto que na segunda, os materiais são armazenados por períodos muito mais longos, às vezes durante uma vida. (Gleitman, 1981).

Segundo James & Hebb (cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 282), “ (...) a memória a curto prazo é, provavelmente, em grande parte, eléctrica, ao passo que a memória a longo prazo é maioritariamente química”.

Apesar destas distinções pertinentes, existem algumas características gerais que dizem respeito a ambas, ou seja, todo o acto de recordar implica codificação, armazenamento e recuperação. (Gleitman, 1981).

O primeiro aspecto do processo de memória diz respeito, antes mais, à *aquisição da informação*. (Gleitman, 1981). Para recordar é preciso primeiro ter aprendido, sendo que, durante esta fase de aquisição, a informação tem de ser codificada, o que significa que existe uma tradução da informação do estímulo para as várias dimensões sensoriais efectivamente experienciadas.

De seguida vem o *armazenamento*. (Gleitman, 1981). Para que seja recordada, a experiência codificada tem de deixar algum registo no sistema mental; este tem de ser armazenado e conservado de forma mais ou menos permanente para a utilização subsequente.

O último dos estádios é a *recuperação*, o momento em que o indivíduo “tenta lembrar-se”, extraír um determinado aspecto de entre todos os que armazenou. Segundo Gleitman (1981, p. 321), a recuperação pode ser definida como um “ (...) processo de procurar e encontrar um

determinado item na memória. Se a recuperação falha, isto pode significar, ou não, que o respectivo traço de memória não está presente ou, simplesmente, que não está acessível”.

Como conclusão, pode-se referir que há dois métodos para estudar a recuperação, sendo que, um é a recordação, em que se pede ao sujeito para produzir um item ou um conjunto de itens de memória, sendo que o outro é o do reconhecimento. O sujeito a quem se mostra um item tem de dizer se já o tinha encontrado anteriormente. (Gleitman, 1981).

5. OS MODELOS E OS OBJECTIVOS DO ENSINO

5.1 Concepções de um ensino eficaz

O ensino e tudo o que lhe está associado é um factor muito importante na relação com os hábitos de estudo e sua respectiva promoção. A forma como o ensino é ministrado vai influenciar directamente a forma como os alunos vão encarar o estudo, tanto por exemplo ao nível dos distractores de estudo, ou seja, as condições ambientais (Carita et al, 1997), como a um nível considerado como de essencial importância, como é o da motivação para o estudo. (Silva & Sá, 1997).

Existe por vezes, uma tendência para se considerar que o ensino eficaz é sinónimo de ensino directo. O *Centro do Instituto de Investigação sobre Ensino do Estado de Michigan*, em particular, tem originado um grande número de estudos que se apoiam na ideia de que os ganhos em termos de sucesso académico estão muitas vezes associados a este método de ensino. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O mesmo centro considera que o ensino directo é extremamente estruturado, através do qual:

“(…) O professor apresenta todo o material em pequenas partes, utiliza organizadores avançados, verifica a compreensão, leva os alunos a responderem, por ordem, ou seja, cada um na sua vez e proporciona informação retroactiva sobre as suas respostas. Para além disso, o professor consegue tudo isto num ritmo rápido e activo e desta forma, deverá passar muito pouco tempo com outros métodos de ensino, como sejam, o ensino indutivo ou pela descoberta”. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Segundo Woolfolk (2000, p. 518), “(…) o ensino directo é um ensino caracterizado por altos níveis de explicação, demonstração e interacção do professor com os alunos”.

Ao analisar a validade deste tipo de ensino, é importante compreender muitas das suas limitações, uma delas é que o método de ensino directo representa apenas um quadro parcial do processo de ensino e apresenta bastantes generalizações. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O investigador Lee Schulman considera que:

“(…) o modelo de ensino directo está em declínio, este modelo tenta realçar uma variável de cada vez, mas não é possível congelar o ensino unidade a unidade. O ensino é demasiado interactivo. Há poucas provas de que qualquer professor atento tenha alguma vez actuado numa sala de aula congruente com o padrão colectivo”. (Schulman, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 314).

Um estudo de avaliação posterior, mostrou que nem todos os comportamentos treinados se continuavam a correlacionar com os ganhos em termos de aquisição, que alguns dos professores experimentais nem sempre utilizavam o padrão prescrito e que nem todos os comportamentos prescritos eram necessários para uma melhor aquisição. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Em conclusão, pode-se considerar que o ensino directo ou activo proporciona algumas mas não todas as respostas para os complexos problemas da eficácia do ensino.

5.2 O sistema de modelos compreensivos de ensino

a) o transmissor de conhecimentos

Primeiramente convém referir que um modelo de ensino consiste “(...) num grupo de estratégias logicamente consistentes com um determinado conjunto de pressupostos sobre o modo, através do qual, os alunos aprendem melhor”. (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 315). Outra forma de encarar um modelo é como se tratando de um *escola de pensamento* relativamente à melhor forma de lidar com o desenvolvimento do aluno. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Passando agora mais concretamente ao modelo de transmissão de conhecimentos, é importante referir que se trata provavelmente do modelo de ensino mais comum, e certamente o que tem um a tradição mais vasta. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Segundo Woolfolk (2000), o modelo transmissor de conhecimentos pode também ser conhecido por modelo expositivo, no qual, os professores apresentam material de forma completa, organizada, passando de conceitos mais amplos para conceitos mais específicos.

Este modelo pressupõe que existe um corpo de conhecimentos bem estudado e finito, a partir do qual, o professor selecciona determinados factos e conceitos para os transmitir aos alunos. Num sentido metafórico, o professor olha todo o conhecimento armazenado numa biblioteca, esvazia livros e panfletos, lê e digere tudo e depois leva uma parte para a escola para que seja disseminada. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Este ponto de vista realça a necessidade de proporcionar aos alunos os factos e a informação básica antes que se possa esperar que consigam pensar por si próprios, têm de aprender o que

já se sabe antes que possam emitir novas ideias que se possam ajustar ao conhecimento já existente. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Os pressupostos são claros, a aprendizagem da nova informação constitui uma sequência linear. São necessárias a sabedoria e a experiência do professor para organizar tanto o material dos conteúdos a serem dominados como o seu método de apresentação. Provavelmente a categoria de distinção deste modelo mais óbvia, seja o alto grau de estruturação utilizado, a organização prévia. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Assim, o modelo de transmissão de conhecimentos, através do uso de organizadores prévios, pode proporcionar uma abordagem de ensino clara e sistemática, mas uma das desvantagens deste modelo é que o trabalho de aprendizagem é excessivamente controlado e dirigido pelo professor. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Esta é a razão pela qual, o uso eficaz dos organizadores prévios e do ensino dirigido pelo professor também requer muita atenção para que se possa manter a actividade do aluno. Se os professores não tiverem cuidado, a passividade pode aumentar marcadamente em alguns dos alunos, particularmente os que têm um rendimento escolar mais baixo. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Um estudo constatou que os alunos de baixo rendimento não compreendiam as instruções, passavam a maior parte do tempo a olhar para a rapidez com que os colegas realizavam a tarefa, entregavam o trabalho incompleto e eram frequentemente criticados. Tal ciclo era repetido muitas vezes, com prejuízo tanto dos alunos como também do professor, mas também é óbvio que alguns dos alunos conseguem uma melhor aprendizagem sob condições de aprendizagem menos dirigidas e controladas pelo professor. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

b) o inquérito indutivo

O modelo de inquérito indutivo é um outro modelo de ensino comum, que se tornou célebre principalmente na década de 60, tendo como um dos principais adeptos Bruner (1966), o qual, defende o ensino da estrutura do conhecimento. Este modelo sugere que o papel do professor é o de revelar ou descobrir a estrutura fundamental da disciplina. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Segundo este modelo deve-se ensinar aos alunos os conceitos ou processo de inquérito, e não os factos. De alguma forma, é semelhante a ensinar tendo em vista a resolução de problemas, já que, se aprende a resolver problemas através da compreensão de um quadro de referência ou de uma estrutura de conceitos. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Neste modelo, a excitação intelectual pela descoberta das razões subjacentes aos acontecimentos, por exemplo, a lógica que um historiador ou um matemático realmente utilizam, motiva os alunos para a actividade e explorações no futuro. (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Este modelo assenta essencialmente na busca da resolução para determinado problema que foi colocado. (Woolfolk, 2000).

O ensino e a aprendizagem fazem recordar um arqueólogo a descobrir fragmentos após fragmentos de um objecto misterioso. A curiosidade do arqueólogo sobre os fragmentos faz naturalmente com que reconstruir aquele quebra-cabeças e esta actividade produz tanto actividade, como excitação. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

O método da descoberta, baseia-se neste modelo. Analisando o material e fazendo perguntas, sem dar respostas, o professor estimula os alunos a resolverem problemas (Woolfolk, 2000), ajudando-os a descobrir a resposta. A experiência e o discernimento resultantes do completar do quebra-cabeças promovem todo o processo educacional. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Uma das críticas que é apontada a este modelo é o facto de assentar num pressuposto algo duvidoso. Existe uma diferença entre assumir-se a existência da capacidade para pensar em termos abstractos e o facto de se criarem cuidadosamente uma série de experiências que irão amadurecer e promover o desenvolvimento desta capacidade. Ensinar no sentido de revelar a estrutura abstracta da disciplina poderá, muitas vezes, resultar num desajustamento entre o currículo, por um lado, e os alunos por outro. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Para terminar, como forma de conclusão, uma componente importante do método de inquérito indutivo, é, pois, o desenvolvimento do potencial do aluno para raciocinar de uma forma mais aberta e independente. Para além de proporcionar muitos indícios para a descoberta das respostas, torna-se também necessário o uso da estrutura e de organizadores avançados, especialmente no início. Deve ainda, referi-se que este método do inquérito ou da descoberta pode ser modificado para o nível básico e de certo que as conclusões da investigação revistas

relativas à educação da sala de aula aberta , indicam que as crianças da escola primária poderão beneficiar de algumas experiências a partir deste modelo. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

c) a aprendizagem interpessoal

Enquanto o modelo transmissor de conhecimentos, o mais comum, realça a aprendizagem de factos e o modelo do inquérito indutivo salienta a descoberta de conceitos, o modelo da aprendizagem interpessoal, o mais recente, incentiva o desenvolvimento de relações humanas calorosas entre o professor e o aluno. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Se o professor puder veicular um afecto e uma empatias genuína, criará um clima de sala de aula quente e facilitador, do qual, os alunos tirarão benefícios. (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Segundo Woolfolk (2000), os alunos e os professores trabalhando em conjunto proporcionarão uma capacidade mista, que será recompensada com base no sucesso do grupo.

A quantidade de interacção humana, especialmente, o grau de sinceridade e honestidade com que o professor trata os alunos é essencial para a criação de melhor ambiente para a aprendizagem. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Uma figura proeminente deste terceiro modelo é Carl Rogers. Este autor afirmou que:

“(...) o ensino enquanto instrução deliberada é uma função demasiado sobrevalorizada. Em vez disso, o educador deve concentrar a sua atenção na criação de condições que promovam aprendizagem experimental”. (Rogers, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Carl Rogers, dá a este modelo uma visão humanista, que se baseia na ideia de que cada indivíduo constrói a sua própria realidade (Rogers, cit. in Woolfolk, 2000). Dá um ênfase especial à experiência e ao sentimento dos alunos, em vez do pensamento ou da leitura como o caminho apropriado ao conhecimento.

Para este autor, o ensino tradicional era muito impessoal, frio e oco e que “entra” realmente num ouvido e sai por outro, porque aprendemos apenas aquilo que é realmente importante e relevante para os alunos enquanto pessoas. (Rogers, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Carl Rogers apresentou 3 condições necessárias e suficientes para a promoção da aprendizagem: a empatia, a aceitação incondicional positiva e a congruência ou genuinidade. (Rogers, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A *empatia* “(...) refere-se à tentativa do professor em compreender o significado pessoal da experiência escolar para cada aluno”. (Rogers, 1983, p. 101).

A *aceitação incondicional ou positiva* “refere-se às várias maneiras pelas quais o professor mostra respeito pelos alunos enquanto pessoas”. (Rogers, 1983, p. 101).

A *congruência* ou *genuinidade* refere-se “(...) à extensão na qual o professor é genuíno no relacionamento com os alunos”. (Rogers, 1983, p. 101).

Se os professores proporcionarem estas condições, os alunos serão livres para aprenderem. A constituição natural dos alunos é de tal modo que se se tirar as inibições impostas por orientações externas, se seguirá aprendizagem auto-dirigida. (Rogers, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Como conclusão, o modelo de aprendizagem interpessoal, não se preocupa em divulgar a informação apropriada como no modelo transmissor de conhecimentos, nem se preocupa excessivamente com a compreensão dos conceitos ou com a descoberta das estruturas de uma disciplina, como acontece no modelo do inquérito indutivo. O ensino no modelo da aprendizagem interpessoal, preocupa-se sobretudo com a interacção humana, o que poderá também constituir-se como também o seu maior senão. (Sprinthall & Sprinthall, 1993)..

5.3 Os objectivos do ensino: a taxonomia de Benjamin Bloom

O autor Bloom, é um psicólogo norte-americano, nasceu em 1913 e é um importante investigador na área da Psicologia da Educação. Para além da sua conhecida obra sobre os *objectivos do ensino* (1956), elaborou também um clássico relacionado com a *Estabilidade e mudança características humanas* (1964). O seu mais recente estudo debruça-se sobre *O processo de sucesso em pessoas dotadas e talentosas*.

A educação e os seus respectivos programas, nunca foram capazes de se decidir entre os que defendem um currículo que dê relevância a determinados aspectos da educação e os que desejam um programa de educação geral. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Para Bloom (cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993) uma das principais dificuldades, com que alguém interessado em educação se confronta é a da definição de objectivos, isto é, aquilo para que se quer trabalhar enquanto professores, conselheiros ou administradores educativos.

Segundo Bloom (cit. in Woolfolk, p. 291), os objectivos de ensino são definidos como sendo “(...)uma descrição clara e inequívoca das intenções educacionais para com os alunos”.

A abordagem de Bloom tem um efeito positivo, porque obriga os professores a especificarem as suas metas e os meios de as atingirem; coordena os procedimentos e os materiais de aprendizagem com as estratégias de ensino. Este sistema, de meados da década de 50, especifica também uma sequência de 6 estádios ou níveis de objectivos que correspondem a uma definição e uma sequência de estratégias de avaliação no domínio cognitivo, (Sprinthall & Sprinthall, 1993), sendo que Bloom (1956) abordou também os níveis de objectivos para o domínio afectivo e psicomotor. (Woolfolk, 2000).

a) nível um: conhecimento básico

Quanto à *definição* dos objectivos, os alunos são responsáveis pela informação, ideias, material ou fenómenos. Têm de conhecer factos, termos e métodos específicos. (Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Quanto à *avaliação* dos objectivos, aplicam-se perguntas directas e testes de escolha múltipla. O objectivo consiste em testar a capacidade que o aluno tem para evocar factos, identificar e repetir a informação fornecida. O professor não pede aos alunos para formarem novos julgamentos ou analisarem ideias, tenta simplesmente descobrir a quantidade de material que conseguem lembrar”. (Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A autora Woolfolk (2000), fez uma análise à taxonomia de Bloom através da qual elaborou uma análise. Assim, o nível do conhecimento básico refere-se ao lembrar ou reconhecer algo sem necessariamente entendê-lo, usá-lo ou modificá-lo.

b) nível dois: compreensão

Relativamente à *definição* dos objectivos, os alunos têm de “(...) mostrar que compreendem a matéria, as ideias, os factos e as teorias”. (Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Relativamente à *avaliação* dos objectivos, podem ser aplicados diferentes procedimentos. Os alunos podem expor a matéria pelas suas próprias palavras, reordenar ou extrapolar ideias, prever ou fazer estimativas. Por outras palavras, neste nível os alunos são avaliados na base da sua capacidade de agir sobre, ou processar, a informação. A avaliação neste nível requer mais actividade por parte do aluno do que avaliação no nível um. Podem ainda utilizar-se perguntas directas ou de escolha múltipla, mas estas devem ser de ordem diferente, pois têm de provar que os alunos têm alguma compreensão daquilo que dizem. (Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Segundo Woolfolk (2000), este nível refere-se a entender o material sem necessariamente o relacionar a alguma coisa.

c) nível três: aplicação

Quanto à *definição* dos objectivos, os alunos têm de conseguir aplicar os seus conhecimentos a situações reais. No nível dois, é suficiente a compreensão das ideias, neste nível têm de demonstrar que conseguem, de facto, aplicar correctamente as suas ideias. (Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Quanto à *avaliação* dos objectivos, é necessário que esta mesma avaliação seja de uma forma a que os alunos apliquem o que aprendem, tendo de ir muito além dos procedimentos usuais, como por exemplo, verificar se as crianças podem aplicar os seus conhecimentos de adição e subacção: “(...) dando-lhes dinheiro, propondo-lhes um jogo de comprar coisas numa loja imaginária e verificar se conseguem calcular o troco certo”. (Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Contudo, uma das desvantagens destes testes é a possibilidade do aluno ter aprendido de cor a aplicar a informação, sendo necessário que o professor varie os testes de aplicação para se assegurar que os alunos são genuinamente capazes de pôr os conhecimentos em prática. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Segundo Woolfolk (2000), este nível refere-se ao usar um conceito geral para resolver um problema particular.

d) nível quatro: análise

No que respeita à *definição* dos objectivos, a análise é essencialmente um aspecto mais avançado. Requer que os alunos “(...) classifiquem ou dividam o material nas suas componentes, compreendam as relações entre elas e reconheçam o princípio organizador da estrutura ou do sistema”. (Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

No que respeita à *avaliação* dos objectivos, a capacidade de analisar o material pode ser avaliada de diversas formas. Por exemplo, pode-se verificar se alguns dos alunos conseguem identificar os pressupostos subjacentes a um argumento ou debate. (Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Em linguagem dos nossos dias este tipo de análise é denominada de pensamento crítico. O pensamento crítico permite separar os factos das opiniões e comparar teorias de forma a poder-se adoptar uma posição baseada na lógica (o estágio das operações formais, de Piaget, envolve exactamente este tipo de pensamento lógico). (Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Segundo Woolfolk (2000), este nível refere-se a dividir alguma coisa em duas partes.

e) nível cinco: síntese objectiva

Relativamente à *definição* dos objectivos, o objectivo educacional neste nível é o de aprender a sintetizar todo o material existente. Isto significa, “contribuir com algo de novo, reunir ideias para construir uma nova teoria, ir além daquilo que é conhecido, neste momento, proporcionar novas formas de compreender”. (Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Relativamente à *avaliação* dos objectivos, esta deve ser planeada de forma a produzir novas ideias, métodos ou procedimentos. Alguns exemplos óbvios poderão ser: escrever um conto, peça de teatro ou poema, pintar um quadro, compor uma peça musical. Noutras áreas, os trabalhos finais ou dissertações podem ser veículos de síntese. (Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Infelizmente, é muitas vezes difícil julgar se um exame ou trabalho constitui uma síntese genuína que representa uma abordagem criativa ou inovadora desse tópico. A criatividade é, em si própria, um assunto altamente subjectivo e muito difícil de medir. (Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Segundo Woolfolk (2000), este nível refere-se a criar algo novo combinando diferentes ideias.

f) nível seis: avaliação objectiva

No que respeita à *definição* dos objectivos, este nível, a aprendizagem de julgamentos de valores implica até certo ponto, todos os níveis anteriores. Os alunos desenvolvem a “capacidade de criar padrões de julgamento, de os ponderar, examinar, analisar e, mais do que tudo, evitar julgamentos irreflectidos. A avaliação requer um longo processo de rigor académico, de exame minucioso”. (Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

No que respeita à *avaliação* dos objectivos, embora possa parecer redundante, é possível “avaliar a avaliação”- existem padrões para julgar a forma como os outros fazem julgamentos.

O princípio básico da avaliação neste nível consiste no desenvolvimento de competências de avaliação crítica. Os exames com perguntas de desenvolvimento, requerem geralmente uma crítica de uma teoria, trabalho literário ou interpretação histórica. Para obter sucesso nesta área, os alunos necessitam de um quadro de referência lógico e abrangente como base para o julgamento. Na elaboração da sua resposta, devem proporcionar uma sequência de razões explicitamente enumeradas, de forma a que o leitor possa seguir uma linha de pensamento a par e passo, até à conclusão final. Deste modo, o julgamento não poderá ser intuitivo, ou seja, numa crítica é necessário descrever os padrões que se utiliza para tais julgamentos. (Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Segundo Woolfolk (2000), este nível refere-se ao julgar o valor de materiais ou métodos conforme eles pudessem ser aplicados em situação particular.

Como conclusão, o quadro seguinte resume de uma forma pormenorizada os vários níveis de objectivos do ensino e consequentes perguntas que lhes estão associadas, que melhor reflectem os diferentes níveis.

Nível de Bloom	Perguntas
Nível um: conhecimento básico	Quanto, como, quando foi...
Nível Dois: compreensão	Demonstre o significado de... Dê um exemplo...
Nível três: aplicação	Que aconteceria se... Baseando-se na história, escreva...
Nível quatro: análise	Descreva os diferentes motivos... Separe os temas principais dos secundários...
Nível cinco: síntese	Descreva as três principais teorias e mostre como é que podem ser combinadas...
Nível seis: avaliação	Escreva uma crítica cuidada da teoria ... Pormenorize os seus pontos fortes e fracos...

Quadro 1- Resumo dos níveis de objectivos do ensino e consequentes perguntas.
(Bloom, cit. in Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A taxonomia e os estádios de desenvolvimento

Embora Bloom não tenha directamente relacionado os seus objectivos com os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, existe uma relação implícita.

Os níveis *um*, *dois* e *três* de Bloom- conhecimento básico e factos, compreensão e aplicação, estão todos ao alcance das crianças do primeiro e segundo ciclo do ensino básico, que pensam em termos concretos. (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Ao chegar aos níveis *quatro*, *cinco* e *seis* chega-se também à necessidade do pensamento abstracto ou simbólico no sentido das operações formais de Piaget. Quando se lê as descrições do estilo de pensamento que é requerido nestes níveis, apercebe-se da importância de uma sequência de ensino cuidada com vista à promoção do desenvolvimento do pensamento abstracto. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Não se pode pressupor que os adolescentes são automaticamente capazes de utilizar as operações formais do quarto ao sexto nível de Bloom, sem um ensino deliberado. (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

6. PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE HÁBITOS DE ESTUDO

6.1 Definição e aspectos essenciais

O programa de promoção de hábitos de estudo pode ser entendido como:

“(…) qualquer programa que vise o desenvolvimento de hábitos e estratégias de estudo, o qual pressupõe que existem certos procedimentos pessoais que, uma vez adquiridos, melhoram aquela actividade, tornando-a mais eficaz, e que é possível ensinar esses procedimentos aos alunos”. (Silva e Sá, 1997, p.15).

O programa de promoção de hábitos de estudo integra um conjunto de componentes que identificam condições e competências gerais de estudo, como sejam, a motivação para o estudo, a planificação do estudo, as condições ambientais e psicológicas para o estudo, o tratamento da informação oral, a realização das tarefas escolares e as atitudes face ao estudo. (Carita et al, 1997). Cada componente, estrutura-se num conjunto de unidades, correspondendo cada uma delas, em regra, à abordagem de uma competência mais específica do estudo. As unidades, por sua vez, assentam na sugestão de um conjunto de actividades que sequencialmente se organizam em torno de um momento de exploração/ desenvolvimento do objectivo e de um outro de integração/ avaliação do mesmo.

Quanto ao desenvolvimento do programa:

“(…) embora se privilegie o seu desenvolvimento global, sistemático e contínuo, considera-se no entanto, admissível o recurso à intervenção que mobilize esta ou aquela unidade em função da vontade de intervir apenas relativamente ao apoio ou reforço desta ou daquela competência”. (Carita et al, 1997, p. 42).

Terá toda a vantagem que cada componente seja trabalhado em diferentes disciplinas curriculares, a fim de se promover a generalização das competências implicadas em cada uma daquelas.

No que respeita ao desenvolvimento concreto de cada componente, parece aconselhável que se respeite uma estrutura de actividades previamente prevista, embora se admita, especialmente no caso em que o programa se desenvolve dentro de cada sala de aula, que as actividades podem ser trabalhadas de formas diferentes, ou individualizada. Cabe à equipa educativa ponderar e decidir quanto a esta questão. É de salientar que em relação às actividades de avaliação/ integração, convém que seja proporcionado ao aluno um *feedback* qualitativo e explicativo, assim como pistas que facilitem, caso seja necessário, uma melhor

apropriação das competências treinadas, cumprindo deste modo o espírito de uma avaliação verdadeiramente formativa. (Carita et al, 1997).

No que se refere ao contexto de aplicação do programa, é essencial reforçar a ideia de que este pode ser desenvolvido fora da sala de aula, embora se considere esta como o contexto privilegiado de aplicação do mesmo. Cabe então à equipa educativa a reflexão e decisão sobre esta questão. (Carita et al, 1997).

Por último é importante referir que em cada situação específica de desenvolvimento do programa, para além do psicólogo, o professor também terá um “(...) papel de extrema relevância” (Jimenez, 1992), o de desencadeador de um processo que valorize fortemente a reflexão e reconhecimento das situações por parte dos alunos, e de estímulo e apoio à sua descoberta e construção de respostas, no incentivo ao treino, e na colaboração numa avaliação formativa dos resultados alcançados. (Carita et al, 1997). O ideal é que quer os psicólogos, quer os professores, quer as famílias trabalhem em conjunto. (Moely & Hamilton, 1992).

Para além do envolvimento dos professores é importante sublinhar a importância do envolvimento das famílias neste processo, nomeadamente no que respeita a questões como o ambiente de estudo ou o planeamento do mesmo. O apoio que possa prestar em casa constitui um factor altamente propulsor da intervenção educativa realizada na escola. (Carita et al, 1997).

6.2 O papel dos orientadores no programa de promoção de hábitos de estudo

Ao longo da sua vida escolar, o aluno aprende a estudar através das experiências que vai tendo de sucesso e insucesso, por experiências anteriores que foram recompensadas ou punidas. (Silva & Sá, 1997).

Sendo a metacognição, o auto-conhecimento de estados e competências cognitivas e que pode ser partilhado entre os indivíduos, uma das formas de promover a tomada de consciência deste auto-conhecimento consiste na discussão aberta, troca de pontos de vista, entre orientadores e estudantes, sobre pensamentos e sentimentos relativos às tarefas de aprendizagem (Silva & Sá, 1997), para que possa haver desenvolvimento interpessoal mas também, e essencialmente, ao nível da promoção do auto-conhecimento. (Jimenez, 1992).

Cabe aos orientadores do programa levar os participantes a tomar consciência e a avaliar as estratégias que cada um utiliza através do diálogo e da interacção social estabelecida no grupo. Fundamentalmente, eles devem ter uma atitude incentivadora e não directiva, procurando estimular cada participante a dar o máximo si próprio face a cada tarefa que lhe é proposta, (Silva & Sá, 1997) e “(...) que promova a aquisição de uma metodologia sistemática de estudo. (Mendez, 1999).

Segundo Silva & Sá (1997, p. 42) ao longo de todo o programa, a intervenção dos orientadores deve ter em conta os seguintes aspectos:

- Acentuar em cada participante que existem estratégias e conhecimentos que já domina;
- Relacionar os conhecimentos adquiridos em cada sessão com os já anteriormente apreendidos;
- Tornar os processos cognitivos explícitos;
- Exemplificar a forma como podem ser utilizadas determinadas estratégias;
- Possibilitar a aplicação das novas aprendizagens nos contextos apropriados.

6.3 Componentes do programa de promoção de hábitos de estudo

6.3.1 a motivação para o estudo

Um dos primeiros cientistas, a preocupar-se e a investigar as questões relacionadas com a motivação foi J. Nuttin, considerando que a motivação é definida “(...) em termos gerais e abstractos, como se referindo a um aspecto dinâmico e direccional do comportamento, que faz com que este mesmo comportamento seja selectivo e preferencial”. (Nuttin, 1909, p. 14).

Para um outro autor “a motivação traduz-se na (...) referencia a comportamentos dirigidos a um dado objectivo e que se desencadeiam como resposta à satisfação de determinadas necessidades dos indivíduos”. (Carita et al, 1997, p. 44).

Assim, desta definição se pode perceber que na ausência de motivos para a aprendizagem, ou em caso de fragilidade dos mesmos, difícil se tornará a mobilização de esforços no sentido das acções direccionadas a determinado objectivo.

Os estados afectivos e motivacionais têm sido reconhecidos como importantes factores que afectam o sucesso e insucesso escolares, especialmente no caso de alunos que, embora possuindo capacidades intelectuais médias ou acima da média, apresentam baixo rendimento escolar. (Silva & Sá, 1998).

Independentemente da metodologia de trabalho de cada professor ou dos conteúdos curriculares da disciplina que lecciona, a questão da motivação dos alunos é uma preocupação constante, comum a todos aqueles que no seu dia-a-dia vivenciam o processo de ensino/aprendizagem. Na verdade, sabe-se que um aluno motivado consegue uma maior concentração e persistência nas tarefas escolares e que, aliás, obtém uma maior satisfação quando finalmente atinge os objectivos estabelecidos, (Carita et al, 1997) ou como refere o autor Mendez (1999) “ (...) a motivação chega mesmo a determinar o êxito ou o fracasso de uma acção”.

O processo motivacional é um processo que não actua no vazio. Existem factores, muitos e de natureza variada, que lhe estão directa ou indirectamente associados, tais como, por exemplo, o nível de preocupação dos alunos relativamente à dificuldade da tarefa, a percepção de sucesso na aprendizagem, a tonalidade afectiva com que o professor introduz o seu discurso na sala de aula, a natureza mais ou menos significativa que a matéria tem para o aluno. Estes e outros factores associados à motivação podem comprometê-la, dificultando, assim, o processo de aprendizagem. (Carita et al, 1997).

Existem muitas teorias sobre a motivação e muito variada é a listagem dos motivos impulsionadores de uma qualquer acção humana, nomeadamente no campo da aprendizagem. No entanto, existe algum acordo quanto à existência de uma motivação de carácter intrínseca e outra de carácter extrínseca.

A *motivação extrínseca*, segundo Sprinthall & Sprinthall (1993, p. 507) “(...) é caracterizada pela motivação cuja satisfação está dependente dos reforços externos”.

Segundo os mesmos autores, a *motivação intrínseca* “(...) é caracterizada pela motivação que se relaciona com necessidades internas ao indivíduo e cuja satisfação não está dependente dos objectivos externos, mas antes, de reforços internos, ou seja, o auto-reforço”.

Assim sendo, e apesar de todas as diferenças estabelecidas entre a motivação intrínseca e a extrínseca, o processo motivacional não pode ser entendido de uma forma dicotómica, nem os factores motivacionais se apresentam, aliás, com características de tal modo estanques. (Carita et al, 1997).

Segundo o investigador Jerome Bruner (cit. in Silva & Sá, 1998), a aprendizagem será mais duradoura quando é mantida pela motivação intrínseca do que quando é impulsionada pela influência mais transitória dos reforços externos.

Segundo Carita et al (1997), no que respeita à motivação dos estudantes para o desenvolvimento das competências de estudo, a começar pelo reconhecimento do papel da própria motivação no estudo e na aprendizagem, os orientadores têm aqui também um papel de muita importância e mesmo determinante, nomeadamente:

- Propondo aos alunos o reconhecimento e reflexão crítica sobre os seus habituais procedimentos de trabalho,
- Fornecendo aos alunos bons exemplos de trabalho, nomeadamente através do modo como gere as suas aulas;
- Incentivando-os a manter e a desenvolver o que funciona bem e a alterar o que funciona mal, transmitindo-lhes confiança na possibilidade de mudança;
- Ensinando-lhes competências essenciais ao ofício de estudar e proporcionando-lhes oportunidades de treino e controlo de aprendizagem dos mesmos;
- Reforçando os seus processos e as suas iniciativas;
- Ajudando-os a não desencorajar e, antes, a aprender com os erros cometidos;
- Investindo no ensino de saberes e saberes fazer significativos, quer em virtude da sua equilibrada adequação ao desenvolvimento e conhecimentos dos alunos, quer em virtude da sua função de ajuda à compreensão do mundo e à acção no mundo e na explicitação dessa função.

6.3.2 a planificação e organização do tempo de estudo

O autor Francisco Mendez, refere que:

“(…) planificar o estudo não consiste somente em estabelecer um horário, aprender a planificar é aprender a estabelecer um horário regular dedicado exclusivamente a actividades concretas e bem programadas, que respondam a objectivos precisos”. (Mendez, 1999, p. 30).

Para um grande número de alunos a ideia de que o planificar e, ou, organizar o seu trabalho está iminentemente ligada a sentimentos de aversão e até mesmo de uma certa dose de hostilidade, devido ao esforço e autodisciplina requeridos. No entanto, a planificação do trabalho é um aspecto que é considerado como fundamental para que possa existir qualidade no processo de estudo, sendo esta, uma dimensão pelo menos tão importante no resultado final quanto a quantidade de tempo que é despendida. (Carita et al, 1997). O planeamento e a organização do estudo constituem uma ferramenta de extrema utilidade para os estudantes que a utilizam, e que, certamente, os ajudará a melhorar os seus resultados. (Mendez, 1999).

É muito importante que os alunos reconheçam que um plano de trabalho não tem, e não deve ter, uma forma de controlo externo que possa ser restritivo da liberdade de acção. É importante que se reconheça que, pelo contrário, os alunos ao elaborarem o seu próprio plano de trabalho racional e ao mesmo tempo o respeitarem, este esforço poderá traduzir-se numa grande economia de tempo e até mesmo de energia e também numa maior autonomia no seu funcionamento escolar (Carita et al, 1997) e sendo este trabalho planeado de uma forma adequada pode prevenir os diferentes imprevistos. (Mendez, 1999).

Segundo Mendez (1999), aprender a planificar o estudo, proporciona enormes benefícios, entre os quais:

- Conhecer e controlar o rendimento pessoal dia após dia
- Criar um hábito regular de trabalho
- Aproveitar bem o tempo, separando o estudo de outras tarefas

Para um melhor e efectivo rendimento escolar, é fundamental que o aluno interiorize a necessidade de gerir o seu próprio tempo, planificando-o de acordo com as actividades que desenvolve ao longo do dia, quer elas sejam de lazer, quer sejam relacionadas com a escola. (Carita et al, 1997).

Segundo o mesmo autor, cada aluno terá que encontrar o seu método pessoal, aprendendo a distribuir o seu tempo de uma forma flexível e adaptada às necessidades, permitindo que se efectuem alterações ou mudanças em função das tarefas que têm de ser levadas a cabo e dos trabalhos que se espera que o aluno realize.

Ao elaborar o plano, o aluno deverá traçar objectivos específicos, como por exemplo, analisar a distribuição que faz do seu tempo no dia-a-dia, planear a elaboração de horários de estudo e uma sessão de estudo, mas ao mesmo tempo ser realista nessa mesma definição. O aluno deverá também, tomar em consideração determinadas questões, como sejam, o seu ritmo pessoal de trabalho, as dificuldades que tem a cada disciplina, as horas mais apropriadas para o estudo e os tempos a dedicar ao lazer, ou seja, importa que o plano seja exequível para que o aluno não venha a sentir-se derrotado por não conseguir cumprir todos os objectivos a que se propôs (Carita et al, 1997), já que, os objectivos depois de cumpridos farão com que o próprio aluno sinta que é sempre importante estabelecer metas a atingir assim como gerir o seu tempo de forma a que estas sejam atingidas. (Mendez, 1999).

Embora não exista um método ou modelo único de organização e planificação do tempo de estudo, é fundamental levar os alunos a reconhecer a utilidade de organizarem o seu tempo, com efeito, os horários, para além de ajudarem a estruturar o dia-a-dia, servem como um instrumento de auto-regulação e também de auto-controlo, para que no final quando estes realizem a actividade de integração e avaliação, possam fazer os ajustamentos necessários aos planos anteriormente elaborados. (Carita et al, 1997).

Para terminar é importante que o aluno possa distribuir da melhor forma o tempo de estudo durante a semana, apontando quais as actividades que vai realizando. O quadro seguinte permite isso mesmo ao aluno e permite criar também uma certa autoresponsabilização.

	Matérias de estudo	Matérias de estudo repetidas	Outras actividades
Segunda- feira			
Terça- feira			
Quarta- feira			
Quinta- feira			
Sexta- feira			
Sábado			
Domingo			

Quadro 2- Distribuição do tempo semanal. (Mendez, 1999).

6.3.3 as condições ambientais e psicológicas para o estudo

As condições ambientais e psicológicas, relacionadas directamente com os distractores de estudo podem ser definidas como “(...) um factor de extrema importância para que possa haver uma boa sessão de estudo e embora não exista uma regra geral sobre a melhor forma de organizar o espaço de trabalho, existe no entanto, consenso quanto à necessidade de existir

um espaço tranquilo, o qual não tenha ruídos, nem esteja sujeito a constantes interrupções, de modo a facilitar que o estudante se possa concentrar nas tarefas que está a realizar”. (Carita et al, 1997, p. 59).

Existe uma certa concordância sobre o facto de este espaço dever ser, em regra geral, sempre o mesmo, uma vez que, a mudança constante de locais de trabalho implica sempre novos estímulos geradores de distrações, e por consequência originará novas formas de adaptação. (Carita et al, 1997). O aluno, estudando sempre no mesmo local, ou seja, no mesmo espaço físico cria como que uma certa intimidade com esse mesmo espaço. (Mendez, 1999).

Contudo,

“(…) muitos alunos dispensam muito pouco cuidado em relação a estes aspectos, ou até mesmo nenhum, provavelmente porque muitos deles ignorarão a influencia que estes mesmos aspectos têm sobre a forma como realizam as suas tarefas escolares e os resultados alcançados”. (Carita, Silva, Monteiro & Diniz, 1997, p. 59).

Os estudantes deverão tomar consciência de que as condições em que o trabalho é realizado influencia a sua capacidade de concentração e de organização do trabalho e consequentemente, o seu rendimento escolar (Carita et al, 1997, p. 59), mas também, e de uma forma indirecta, o seu desenvolvimento social. (Serafini, 1996).

É então importante que o estudante aprenda a preparar um espaço de trabalho adequado às suas necessidades pessoais, onde se possa sentir confortável, fazendo com que a própria atmosfera do local de trabalho constitua um forte incentivo à actividade de estudo. É também importante que “(…) se leve o aluno a identificar os estímulos presentes no local de estudo que dificultem a sua atenção e concentração. (Silva & Sá, 1997, p. 55).

Um local de trabalho adequado deverá reunir quatro condições fundamentais: uma iluminação viva mas que não incida directamente nos olhos, a existência de uma temperatura agradável e uma ventilação e um mobiliário que estejam adequados. (Carita et al, 1997).

Se o estudante não puder dispor de todas estas condições no seu local de estudo, deverá pelo menos evitar ambientes fechados e mal ventilados. (Carita et al, 1997).

Para além de compreender a necessidade de preparar um local de trabalho adequado, o estudante deverá igualmente tomar consciência da influência de diversos factores da caracter psicológico, que poderão também eles condicionar fortemente o seu rendimento escolar. (Carita et al, 1997).

Assim, é importante que se ajude o aluno a reconhecer a frustração, desinteresse, o desânimo, a preocupação com problemas pessoais, são factores que podem exercer uma forte influência negativa no rendimento escolar do aluno. Pelo contrário, um bom nível de autoestima, um espírito entusiasta e curioso, uma atitude sociável, um espírito de grupo e de entreaajuda, podem ajudar à promoção do sucesso escolar. (Carita et al, 1997).

Desta forma, pode-se perceber que investir na elaboração de projectos de vida, quer de curto, quer de longo prazo, procurando para esse efeito clarificar metas e equacionar percursos pode, sem qualquer margem para dúvidas, ajudar a dar força aos aspectos psicológicos mais positivos e promotores de sucesso na vida escolar.

Como forma de síntese, segundo (Mendez, 1999), é importante referir as características essenciais de um bom local de estudo:

- O local deve ser sempre o mesmo
- Deve ser tranquilo e livre de estímulos distractores (posters, fotografias, televisão ou rádio)
- Deve ter luz solar mas esta deve incidir de uma forma directa e pelo lado esquerdo
- Bem ventilado para que a quantidade de oxigénio seja suficiente

6.3.4 o tratamento da informação oral

Muitas vezes, os alunos não têm a consciência da importância da aprendizagem que ocorre durante as aulas, pensando que podem compensar as faltas de atenção e concentração com o estudo em casa, não havendo assim uma reflexão adequada acerca da importância que tem a transmissão de informação oral. (Silva & Sá, 1997).

Dentro da sala de aula, os aspectos de carácter oral são um meio de suporte por excelência e também de transmissão de informação, envolvendo o processamento da mesma. (Carita et al, 1997).

O tratamento da informação de carácter oral, ou seja, os apontamentos na sala de aula são fundamentais para que os alunos tomem um primeiro contacto com a matéria, funcionando como um organizador cognitivo; ele é vital para a organização posterior do seu estudo, enriquecendo o repertório do aluno, quer do ponto de vista de conteúdos, quer ao nível da reflexão metacognitiva. O adequado tratamento da informação oral é determinante para se assegurar a rentabilidade do estudo individual e para a compreensão da matéria. (Carita et al, 1997), bem como a preparação do próprio aluno para a criação de um método individualizado e estrutura de síntese. (Estanqueiro, 1992).

A actividade de tratamento da informação oral implica desde logo alguma interpretação dessa mesma informação, o que requer do aluno uma atitude de escuta activa, ou seja, de espírito crítico e atenção selectiva. Pode, por outro lado, ser facilitada pelo tomar apontamentos. (Carita et al, 1997).

Assim, é fundamental que o professor incentive os seus alunos para a escuta activa e para a tomada de apontamentos e que ele próprio organize a informação que transmite, de modo a ajudar os alunos nesta tarefa, que é considerada como sendo uma tarefa de difícil execução (Carita et al, 1997). Estas tarefas, uma vez realizadas, “(...) proporcionam ao aluno saber o que estudar, estabelecer os objectivos de estudo e criar padrões que lhe permitam avaliar a eficácia do estudo realizado”. (Silva & Sá, 1997, p. 56).

“(…) A atitude do aluno na sala de aula deverá estar dirigida para uma escuta activa mas também participativa, questionando-se mentalmente e procurando as relações existentes, de modo a reconhecer o objectivo e o desenvolvimento lógico da exposição do professor”. (Carita et al, 1997, p. 95). Igualmente se deve chamar a atenção para a importância de que se devem ensinar várias competências de comunicação interpessoal que orientem o aluno sobre a melhor forma de questionar o professor, ou seja, *quando* e *como* colocar as questões. (Silva & Sá, 1997).

Por outro lado, tendo como uma condição necessária a esta atitude o tomar apontamentos, apresentam-se estes factores como uma estratégia particularmente útil para a apropriação do que se escuta, a qual envolve as tarefas intelectuais de seleccionar e resumir a informação.

Não raras vezes, os alunos têm presente a ideia de que tomar apontamentos é reproduzir quase na totalidade a informação ouvida, o que não lhes permite a necessária compreensão activa. Por isso, os orientadores deverão sensibilizá-los para o facto de que os apontamentos devem, antes pelo contrário, ser tão curtos e claros quanto possível, e para que isso possa acontecer, é conveniente que o aluno recorra ao uso de abreviaturas, podendo até dispor de um código pessoal que ele possa interpretar mais tarde. No entanto, os apontamentos são um registo pessoal de cada aluno, não existindo propriamente regras específicas para a sua correcta elaboração (Carita et al, 1997) é, contudo, de salientar que quanto maior for a prática do aluno na tomada de apontamentos mais facilidade terá na realização da tarefa e mais eficaz será o processamento e apropriação da informação que foi transmitida. (Mendez, 1999).

6.3.5 as atitudes face ao estudo

As atitudes podem ser definidas como:

“predisposições comportamentais adquiridas, introduzidas na análise do comportamento social para dar conta das variações de comportamento em situações aparentemente iguais. Como estados de preparação latente para agir de determinada forma, representam os resíduos da experiência passada que orientam, enviesam ou de qualquer outro modo influenciam o comportamento. As atitudes não podem ser medidas directamente, mas têm de ser inferidas do comportamento”. (Jos Jaspars, 1986, p. 22).

Para outro autor, atitudes “são predisposições para responder a determinada classe de estímulos com determinada classe de respostas”. (Rosenberg & Hovland, 1960, p. 3).

O estudo, bem como as atitudes e condutas que conduzem à preparação para a realização de tarefas escolares, sejam estas individuais ou de carácter grupal, são tarefas do quotidiano de qualquer estudante e que requerem, da sua parte, não apenas o “saber” mas também o “saber fazer”.

Convém, no entanto, ter presente que nem todos os alunos dispõem nas suas casas de satisfatórias condições de trabalho, pelo que um bom aproveitamento dos tempos lectivos e dos diversos espaços escolares pode ser inteiramente indispensável para que alguns estudantes

realizem o que se espera deles. Por outro lado, há que ter em linha de conta que estudar em casa é uma das tarefas mais difíceis para os alunos, quer pela excessiva carga lectiva que já têm, quer ainda pelas constantes solicitações atractivas com que se confrontam. (Carita et al, 1997).

Assim, cabe ao professor incentivar o aluno para que este aproveite da melhor forma o tempo que tem, mostrando-lhe que disso deriva uma boa planificação e organização do tempo útil de estudo e ajudando-o neste processo. Desta forma, também o estudante se aperceberá que estudar bem não equivale a dedicar à tarefa muitas e muitas horas seguidas de trabalho. (Carita et al, 1997).

Começando por analisar primeiramente as situações que o aluno trabalha individualmente, é importante analisar a sessão de estudo, com o objectivo de sensibilizar os alunos para a importância rentabilizar a sua sessão de estudo.

Segundo Carita et al (1997), depois de sensibilizados, os alunos deverão conhecer pelo menos algumas das condições essenciais para que a sessão de estudo corra da melhor forma, entre as quais:

- Reunir todo o material necessário para não ter que se levantar;
- Procurar concentrar-se nos objectivos da sessão de estudo, tentando afastar-se de estímulos distractores e antecipando em pensamento os bons resultados que irá obter depois de ter estudado;
- Começar pelo estudo da disciplina que no seu plano de estudo colocou em primeiro lugar, identificando dentro desta, qual o assunto específico a trabalhar;
- Estudar a matéria que o professor deu na aula, lendo agora um parágrafo de cada vez, retirando a ideia principal de cada, sublinhando e fazendo o resumo do texto;
- Fazer um curto intervalo e depois retomar o processo com outra disciplina, se for caso disso.

Analisando agora as situações em que o aluno realiza trabalhos de carácter grupal, é importante referir que este tipo de actividades permite confrontar ideias e opiniões (Vala & Monteiro, 1997) partilhar experiências pessoais e reforçar conhecimentos, ao mesmo tempo

que desenvolve a sua capacidade de comunicação (Carita et al, 1997), compreensão e aceitação dos outros. (Vallgarda, 1996).

Segundo Carl Rogers (1986, p. 16), “(...) o grupo pretende acentuar o crescimento pessoal e o desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação e relações interpessoais, através de um processo experimental”.

Os trabalhos de grupo têm como objectivo principal ajudar a reconhecer as vantagens e dificuldades do trabalho de grupo e sugerir pistas para o seu sucesso, para que possa atingir então a confrontação de ideias e criação de laços afectivos, que possam ajudar ao seu desenvolvimento.

Segundo Carita et al (1997), o trabalho de grupo tem como vantagens:

- Permite troca de opiniões;
- Aumenta os conhecimentos de cada indivíduo;
- Fomenta o diálogo, a cooperação e respeito pelos outros;
- Aumenta a motivação para o processo de estudo;
- Fomenta a responsabilização, quer individual, quer do grupo.

Em contraponto, este autor apresenta como desvantagens:

- Podem surgir tensões e conflitos dentro do grupo, difíceis de gerir;
- Pode haver dispersão;
- Pode haver alheamento e passividade por parte de algum elemento do grupo;
- Há maior tempo despendido.

Em conclusão, pode-se referir que o trabalho individual e o trabalho de grupo, são metodologias de trabalho que se complementam, facilitando o processo de aprendizagem, a responsabilização individual e colectiva, a socialização dos alunos e a sua integração na turma, por isso é importante que o professor, nas aulas ou fora delas, mobilize ambas as metodologias. (Carita et al, 1997).

6.3.6 o tratamento da informação escrita

No sistema de ensino, a maior parte da informação chega aos alunos por meio da escrita, e contudo, não é raro acontecerem situações em que estes mesmos alunos acham a leitura pouco atraente e até mesmo difícil, argumentando que os textos escritos são incompreensíveis. (Carita et al, 1997).

Segundo Chaplin (1978, p. 324), “(...) a leitura pode ser definida como a percepção visual das palavras e do seu significado”.

Como forma de complemento da definição anterior, um outro autor (Buzan, 1996, p. 46-47), considera que “a leitura consiste no conjunto total de inter-relações que o indivíduo estabelece com a informação simbólica. É normalmente visual da aprendizagem, consistindo nos sete passos seguintes:

1. Reconhecer
2. Assimilar
3. Intra-integrar
4. Extra-integrar
5. Reter
6. Relembrar
7. Comunicar

O que acontece, muitas vezes, é que muitos alunos confundem o saber ler com o “seguir com os olhos” ou com a reprodução em som dos caracteres impressos, sem atentar na necessidade de compreender o que é lido. A tal facto, não será alheio o não terem adquirido as competências necessárias para que possa haver uma leitura orientada para o processo de estudo. (Carita et al, 1997). Segundo Mendez (1999), é importante que os alunos *aprendam* a ler de uma forma diferente da que estão habituados, os alunos devem ler ideias e não letras.

Para além de ser

“(...) um processo de interacção entre as variáveis texto, leitor e contexto, a leitura é um processo holístico, sendo o sentido do texto determinado pelo próprio leitor, através da articulação do texto com os seus conhecimentos prévios e o propósito da leitura. A leitura constitui um instrumento, através do qual se desenvolvem capacidades de análise e de crítica geradoras de novas ideias, sendo que o tipo de compreensão e assimilação varia conforme o objectivo da leitura”. (Carita et al, 1997, p. 67).

Merece destaque o facto de os padrões de leitura bem como a velocidade a que se lê, apresentarem diferenças não só de pessoa para pessoa, mas igualmente em função dos objectivos de leitura. Deste modo, a capacidade de leitura reside na habilidade em controlar tanto as modalidades de leitura, como a velocidade com que se lê um texto. (Carita et al, 1997).

É útil o reconhecimento de que é possível proceder a 5 tipos de leitura, sendo da maior importância que os alunos tomem consciência desta diversidade e aprendam a mobilizá-la.

Segundo Carita et al (1997), pode-se desta forma distinguir os seguintes tipos de procedimento de leitura:

- *Leitura global*, que consiste numa leitura rápida para tomar contacto com os conteúdos principais do texto, do modo a formar uma ideia geral;
- *Leitura selectiva*, que consiste em procurar aspectos específicos do interesse do leitor;
- *Leitura compreensiva*, a qual pressupõe uma leitura global prévia e que visa a assimilação completa do texto. É um tipo de leitura indispensável para o sucesso escolar do aluno;
- *Leitura crítica*, que consiste numa leitura demorada com o objectivo de compreender o que o autor quer transmitir, ao mesmo tempo que o aluno confronta a informação recebida com as suas próprias ideias;
- *Leitura reflexiva*, a qual, consiste no tipo de leitura mais demorada de todos, uma vez que exige um elevado grau de abstracção e reflexão.

Quando um aluno aborda pela primeira vez um texto, quer seja narrativo, informativo, ou de outra natureza, será vantajoso que possua um conjunto de estratégias organizadoras que permitam tratar a informação escrita, de forma a compreender e assimilar o conteúdo.

Estas estratégias organizadoras traduzem-se em actividades como *orientar, questionar, analisar, sublinhar, parafrasear e resumir*. (Carita et al, 1997).

Entende-se pela actividade *orientar*, a primeira abordagem que o aluno faz ao texto, quer seja para se motivar para a leitura desse mesmo texto, quer seja para se inteirar sobre o tem ou assunto de que trata o texto. (Carita et al, 1997).

Outra estratégia organizadora fundamental, consiste no *questionar*. Ao questionar-se sobre os aspectos mais relevantes do texto, o aluno vai formulando e testando hipóteses, o que, para além de o ajudar a estabelecer objectivos e a organizar a informação, que lhe vai permitir a auto-avaliação do seu processo de assimilação e compreensão do texto. (Carita et al, 1997).

Depois de o aluno se ter orientado e questionado sobre a informação escrita, é fundamental que ele faça uma *análise* aprofundada do material, sendo que, é só através da análise que se torna possível conhecer o texto e o tema em profundidade. (Carita et al, 1997). Analisar um texto é decompô-lo para nele destacar os factos, as ideias e as relações que entre eles se estabelecem. (Esteves Rei, 1995).

No sentido etimológico da palavra, *sublinhar* significa colocar traços ou outros sinais debaixo de certas palavras que se deseja destacar. Esta é uma actividade que não só contribui para uma melhor compreensão e retenção da informação escrita, como também favorece a eficácia da aprendizagem (Carita et al, 1997), mas esta estratégia deve ser utilizada de uma forma eficaz, ou seja, os alunos devem saber quando e como a devem utilizar. (Silva & Sá, 1997).

O *Paraphrasear*, ou seja, recontar o que leu, utilizando o aluno as suas próprias palavras, é uma forma de este saber se integrou todos os objectivos que pretendia atingir. Ao paraphrasear, o aluno mobiliza várias competências cognitivas e metacognitivas, fundamentais ao seu processo de aprendizagem e assimilação dos conteúdos programáticos (Carita et al, 1997), tendo também a vantagem de facilitar a retenção e recordação do significado apreendido. (Silva & Sá, 1997).

De todas as actividades de tratamento da informação escrita, o *resumo* é a que exige da parte do aluno uma maior atenção, motivação e capacidade de seleccionar informação relevante sobre o tema. (Carita et al, 1997). Resumir um texto “(...) é condensar as ideias principais, respeitando o sentido, a estrutura e o tipo de enunciação”. (Esteves Rei, 1995, p. 75).

Em suma, os alunos deverão tomar consciência de que ler é uma necessidade e de que a sua capacidade de leitura pode ser melhorada, através da aquisição de algumas competências específicas.

Como forma de complemento, contrariamente a muitos mitos existentes, segundo o autor Buzan (1996), a leitura não é mais eficaz quando é realizada de uma forma lenta, antes pelo contrário, considerando este autor que a leitura rápida é uma leitura mais eficaz e menos fatigante e que proporciona um melhor acompanhamento dos significados.

6.3.7 a preparação dos testes

No que respeita à preparação e realização dos testes ou exames, é importante que os alunos compreendam que estes não representam um fim em si, devendo antes, ser encarados como parte do processo formativo (Carita et al, 1997) e que “(...) devem ser acompanhados de pensamentos positivos antes e depois do exame”. (Mendez, 1999, p. 148).

Assim, segundo Carita et al (1997, p. 114):

“(...) os testes não constituem apenas uma maneira formal de verificar se os alunos assimilaram os conhecimentos, com efeito, além de permitirem a regulação do próprio processo de ensino do professor, eles deverão constituir para o aluno um importante instrumento de autoavaliação, permitindo-lhe fazer um ponto da situação sobre as suas aquisições e lacunas. Por outro lado, são ainda um meio de tomada de consciência do nível real de exigência do sistema, de reconhecimento do que se espera dele ao nível das tarefas escolares”.

Sendo tamanha a sua importância, a preparação para os testes deverá ser então feita desde as primeiras aulas, evitando-se o *stress* e a ansiedade causados quer pela falta de tempo e de confiança em si próprio e nos seus conhecimentos, quer pelas dificuldades das tarefas propostas.

Segundo Carita et al (1997), é importante para o aluno, reconhecer que existem algumas ideias que são vantajosas, para que a preparação para os testes possa decorrer de uma melhor forma, tais como:

- Estudar com antecedência;
- Identificar os temas importantes da matéria que vai sair;
- Estudar, utilizando as diferentes técnicas aprendidas;

- Ler os resumos anteriormente elaborados;
- Elaborar listas de perguntas sobre a matéria, incluindo exemplos práticos, factos, datas, entre outros, e tentar responder sozinho da forma mais completa possível;
- Anotar as dúvidas, voltando a estudar a matéria pouco interiorizada, testando de seguida a sua assimilação e compreensão;
- Se persistirem dúvidas, o aluno deve clarificá-las junto do professor ou colegas.

Segundo Mendez (1999, p. 153), existem algumas sugestões que são importantes para os alunos, no dia de realização do exame:

- Os alunos deverão estar descansados
- Não devem rever a matéria de teste rapidamente no dia do teste
- Devem controlar a tensão emocional
- Não devem falar do teste antes de realizá-lo
- Assegurar que leva todo o material necessário

Depois de preparado o exame, é importante que o aluno tenha presente algumas ideias que o poderão ajudar durante a realização da prova: (Carita et al, 1997).

- Aprender a interpretar correctamente as instruções e as questões colocadas no exame;
- Seguir correctamente todas as instruções do exame;
- Ler o exame cuidadosamente até ao fim;
- Planificar bem o tempo disponível;
- Decidir a ordem com que vai responder às questões do exame;
- Certificar-se que percebeu bem as questões;
- Responder com lógica e precisão às questões;
- Responder com clareza e letra legível;
- Tentar não deixar nenhuma resposta em branco;
- Rer o que escreveu para verificar a existência de possíveis erros e rever a pontuação.

Como forma de síntese, é relevante referir que é muito importante que os alunos sejam sensibilizados para a relação entre o sucesso nos testes e o trabalho prévio de preparação e também para a importância da correcção e reflexão sobre o seu desempenho, ou seja, é importante que o aluno saiba reflectir sobre os erros que possa ter cometido, de forma a não

os repetir no futuro. Este deve constituir o objectivo principal da estratégia de preparação dos testes. (Estanqueiro, 1992).

7. RESULTADOS E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

7.1 Apresentação do problema e objectivos do estudo

O saber estudar é cada vez mais uma problemática que é, e deve, ser estudada quer por psicólogos quer por educadores. O insucesso escolar afecta um grande número de alunos, sendo que, nem sempre esses alunos são os que estudam menos, o que pode acontecer é que têm hábitos inadequados de estudo, hábitos que não os favorecem quer dentro, quer fora da sala de aula, como acontece por exemplo, nos *apontamentos na sala de aula* ou nos *distractores de estudo*.

Foi com base nesta problemática que foram elaborados determinados objectivos, para que posteriormente se elabore determinadas hipóteses que poderão ser verificadas.

1. verificar qual o ano de escolaridade que possui os melhores resultados de hábitos de estudo, ao nível da motivação para o estudo
2. verificar se os alunos que possuem melhores hábitos de estudo, são os que transitam de ano
3. verificar se há diferenças significativas, nos hábitos de estudo, entre os sexos
4. verificar qual o factor, avaliado no questionário, que tem os piores resultados
5. verificar se os alunos à medida que vão tendo mais idade passam a possuir melhores hábitos de estudo

7.2 Apresentação das hipóteses

1. os alunos do 10º ano são os que possuem melhores resultados ao nível de hábitos de estudo
2. os alunos que transitam de ano são os que possuem melhores hábitos de estudo
3. os alunos do sexo feminino possuem melhores hábitos de estudo em relação ao sexo masculino
4. o factor que tem piores resultados é a motivação para o estudo
5. com o avançar da idade, os alunos vão possuir melhores hábitos de estudo

7.3 Caracterização dos sujeitos

A população ou universo é definida como “um conjunto de elementos (sujeitos, objectos ou entidades abstractas) que possuem uma ou mais características especificas em comum”. (Pardo & Martín, 1994, p. 40).

A amostra do presente estudo é caracterizada por 4 grupos distintos de alunos, os do 7º ano que são constituídos por 3 turmas, os do 8º ano que também são constituídos por 3 turmas, os do 9º ano que são ainda constituídos por 3 turmas e os do 10º ano de escolaridade que são constituídos por 16 turmas, que constituem o total da amostra. Todos estes alunos, são alunos da Escola Secundária do Padrão da Légua, situada na freguesia da Senhora da Hora, do concelho de Matosinhos.

Estes alunos foram seleccionados porque se achou pertinente a elaboração de um programa de hábitos de estudo na referida instituição de ensino, e sendo assim, nada melhor do que o começar por realizar nos alunos com menos idade e com menores habilitações académicas. Todos os alunos pertencentes aos referidos anos de escolaridade estavam automaticamente seleccionados, mas obviamente que este programa funcionava em regime de voluntariado, ou seja, os alunos só compareceriam se de facto assim fosse a sua vontade. A este programa faltaram cerca de 50 alunos, sendo que, a maior taxa de abstinência verificou-se no 10º ano.

É ainda importante referir que o programa de promoção de hábitos de estudo decorreu durante o ano lectivo de 2000/2001 e teve a participação do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) da respectiva escola. Teve também uma participação de extrema importância por parte dos professores e directores de turma.

Idade	Sexo		Total (%)
	Masculino	Feminino	
11	3	2	5 (1)
12	36	32	68 (13,8)
13	31	28	59(11,9)
14	37	35	72 (14,6)
15	115	109	224 (45,3)
16	28	26	55 (11,1)
17	6	5	11 (2,2)
Total (%)	256 (51,9)	237 (48,1)	493 (100)

Tabela 1: caracterização da amostra através de variáveis sócio-demográficas

A tabela 1 reflecte a caracterização dos indivíduos da amostra, amostra essa que é constituída por 493 indivíduos, sendo que 256 são do sexo masculino, constituindo portanto 51,9% da amostra, enquanto que 237 são do sexo feminino, constituindo assim, um total de 48,1%.

No que respeita à diferenciação por idades, pode-se referir que dos 11 anos fazem parte da amostra, 5 indivíduos, 3 dos quais são do sexo masculino, enquanto que 2 são do sexo feminino, pertencentes unicamente ao 7º ano de escolaridade, o que faz, para o total da idade de 11 anos, uma percentagem de 1% do total da amostra.

Quanto à idade de 12 anos, existem um total de 68 indivíduos, sendo que 36 pertencem ao sexo masculino, enquanto que 32 são do sexo feminino, os quais, são pertencentes maioritariamente ao 7º ano, e minoritariamente ao 8º ano de escolaridade, constituindo assim, para a idade de 12 anos uma percentagem de 13,8.

Quanto à idade de 13 anos, a amostra reflecte um total de 59 indivíduos, dos quais 31 são do sexo masculino, enquanto que 28 são do sexo feminino, o que faz um total de 11,9%. Estes indivíduos pertencem maioritariamente ao 8º ano.

No que respeita aos 14 anos de idade, a amostra reflecte um total de 72 indivíduos, dos quais, 37 são do sexo masculino, enquanto que 35 são do sexo feminino, o que faz um total de 14,6% da amostra. Estes indivíduos pertencem maioritariamente ao 9º ano.

Quanto à idade de 15 anos, existem um total de 224 indivíduos, sendo que 115 são do sexo masculino, enquanto que 109 são do sexo feminino, o que faz um total de 45,3% da amostra. Estes indivíduos pertencem em termos maioritários ao 10º ano.

Quanto à idade de 16 anos, a amostra é constituída por 55 indivíduos, sendo que 28 são do sexo masculino enquanto 26 são do sexo feminino, o que faz uma percentagem de 11,1 para o total da amostra. Estes indivíduos pertencem maioritariamente ao 10º ano de escolaridade, mas ainda existiam 3 desses alunos que na altura da avaliação frequentavam o 9º ano. Todos estes indivíduos são alunos que já ficaram retidos, ou no 10º ano ou nos outros anos anteriores.

No que respeita aos indivíduos de 17 anos, a amostra é constituída por 11 indivíduos, dos quais 6 são do sexo masculino enquanto que 5 são do feminino, o que faz um total de 2,2% do total da amostra. Tal como acontece com os alunos de 16, os alunos com 17 anos são também

repetentes do 10º ano ou de anos anteriores, mas todos estes, frequentavam o 10º ano na altura em que foram avaliados.

7.4 Caracterização do instrumento

O processo de avaliação dos hábitos de estudo dos alunos do 7º, 8º, 9º e 10º ano de escolaridade, da Escola Secundária do Padrão da Légua, foi um processo que se iniciou com a escolha do questionário a ser utilizado. A escolha recaiu sobre o *Questionário de Auto-avaliação dos Hábitos de Estudo*, que é um questionário cujas sub-escalas se apoiam/organizam à volta da tipologia de um programa de promoção de hábitos de estudo elaborado pela investigadora Ana Carita (1997).

O questionário é constituído inicialmente por determinadas questões de ordem sócio-demográfica, como sejam, o *nome*, a *data de realização da prova*, a *naturalidade*, a *data de nascimento*, o *ano*, a *turma*, o *número de aluno*, o *sexo* e a *idade*, que são as variáveis independentes deste estudo.

Em seguida, o questionário contém 70 questões, que servem para avaliar os hábitos de estudo dos alunos. As questões estão divididas em 7 grupos, sendo que, as questões 1, 8, 15, 22, 29, 36, 43, 50, 57 e 64 avaliam a *organização do tempo de estudo*; um outro grupo de questões são as questões 2, 9, 16, 23, 30, 37, 44, 51, 58 e 65, que avaliam a *motivação para o estudo*; as questões 3, 10, 17, 24, 31, 38, 45, 52, 59 e 66 que avaliam os *distractores do estudo*; as questões 4, 11, 18, 25, 32, 39, 46, 53, 60 e 67, que avaliam os *apontamentos na sala de aula*; as questões 5, 12, 19, 26, 33, 40, 47, 54, 61 e 68, que avaliam a *optimização da leitura*; as questões 6, 13, 20, 27, 34, 41, 48, 55, 62 e 69, avaliam a *preparação dos testes*; por último, o grupo de questões 7, 14, 21, 28, 35, 42, 49, 54, 63 e 70, avaliam as *atitudes perante o estudo*.

A organização do tempo de estudo, a motivação para o estudo, os distractores de estudo, os apontamentos na sala de aula, a optimização da leitura, a preparação dos testes e as atitudes perante o estudo, constituem as variáveis dependentes do presente estudo.

As opções de resposta estão elaboradas numa escala de tipo Likert de 4 posições, que reflectem determinada frequência de comportamentos ligados ao hábito de estudar, como sejam, o *sempre* (S), o *frequentemente* (N), o *raramente* (R) ou *nunca* (N).

A cotação é feita através do somatório de cada sub-escala, ou seja, a cada conjunto de 10 questões, a cada resposta que o aluno dê como *sempre* é feito o somatório de 3 pontos, o *frequentemente* tem a cotação de 2 pontos, o *raramente* tem a cotação de 1 ponto, ao passo que a resposta *nunca* tem a cotação de 0 pontos, excepto nas respostas que possuem um asterisco, já que aí, a cotação é feita de uma forma inversa, ou seja, o ideal é não realizar esses tipos de comportamentos e sendo assim, a resposta *nunca* será cotada com 3 pontos.

O questionário tem para cada para cada sub-escala uma escala que varia entre os 0 e os 30 pontos, sendo que esta escala de valores tem uma ascendência valorativa, ou seja, para cada sub-escala, quanto mais elevado for o valor melhor serão considerados os hábitos que o aluno possui em relação ao estudo, sendo que, todos os valores que se situarem abaixo de 15 pontos, são considerados como abaixo da média. Este questionário não atribui um valor absoluto para os hábitos de estudo, apenas para cada sub-escala e de uma forma isolada.

Por último, é importante salientar que o questionário de auto-avaliação dos hábitos de estudo, foi aplicado na sala de aula, com a presença do professor depois de explicado e demonstrado o seu interesse. A aplicação do questionário teve a duração de 50 minutos, que é o tempo de duração da aula e tempo esse que foi perfeitamente respeitado pelos alunos.

Posteriormente, os professores, bem como os próprios alunos, foram confrontados com os resultados e foram tentadas algumas medidas de intervenção.

7.5 Verificação das hipóteses

H1: Os alunos do 10º ano são os que possuem melhores resultados ao nível de hábitos de estudo

Esta hipótese foi considerada pertinente, uma vez que, pensou-se à partida que os alunos do 10º ano de escolaridade teriam já uma certa experiência ao nível do estudo, e por consequência, do conhecimento da forma adequada para que esse mesmo estudo decorresse, assim sendo, era suposto obterem melhores resultados ao nível das diferentes sub-escalas de hábitos de estudo.

Um outro aspecto que foi considerado relevante para a elaboração desta hipótese, foi que, os alunos do 10º ano se sentiriam mais motivados para o estudo, uma vez que estão mais

próximos do ensino superior, sendo que, é neste ano de escolaridade que passam a ter importância as médias das disciplinas.

Para verificar esta hipótese foi realizada a prova *Análise de Variância (ANOVA)*, que é uma análise de variância, com o objectivo de verificar se o facto de estar num determinado grupo, formado pela variável independente, neste caso, o ano a que pertencem, vai influenciar a variável dependente (Pardo & Martín, 1994), neste caso, os hábitos de estudo.

A prova de *Análise de Variância* “(...) é um método para calcular a quantidade de variância devida a todas as possíveis fontes de variabilidade nos resultados dos sujeitos”. (Green & Oliveira, 1982, p. 132).

	Ano	N	Média	Desvio Padrão	F	Sig.
Organização do tempo	7	82	19,32	5,04	13,884	,000**
	8	54	17,59	5,41		
	9	78	17,55	3,97		
	10	279	15,78	4,49		
	Total	493	16,85	4,80		
Motivação para o estudo	7	82	21,60	3,74	14,637	,000**
	8	54	18,65	4,58		
	9	78	18,18	3,84		
	10	278	18,33	4,14		
	Total	492	18,89	4,25		
Distractores do estudo	7	82	22,00	3,97	17,421	,000**
	8	54	19,74	4,34		
	9	78	18,29	3,77		
	10	279	18,43	4,21		
	Total	493	19,15	4,32		
Apontamentos nas aulas	7	82	20,65	2,99	1,088	,354
	8	54	19,91	3,60		
	9	78	19,76	3,29		
	10	279	20,26	3,46		
	Total	493	20,20	3,38		
Optimização da leitura	7	82	19,90	4,23	5,138	,002**
	8	54	17,96	3,94		
	9	78	17,62	4,14		
	10	279	18,71	3,78		
	Total	493	18,65	3,98		
Preparação de testes	7	82	22,54	3,65	11,892	,000**
	8	54	22,39	3,83		
	9	78	20,24	3,10		
	10	279	20,31	3,72		
	Total	493	20,90	3,75		
Atitudes face ao estudo	7	82	22,87	2,87	18,756	,000**
	8	54	20,67	3,46		
	9	78	19,54	3,09		
	10	279	20,08	3,30		
	Total	493	20,52	3,39		

Tabela 2- Resultados de uma análise de variância em função do ano de escolaridade

Legenda: ** p<0,01= ; * p<0,05

Como se pode perceber através da tabela anterior, na qual foi realizada uma análise de variância, existem resultados estatisticamente significativos nas sub-escalas *organização do*

tempo, motivação para o estudo, distractores de estudo, optimização da leitura, preparação dos testes e atitudes face ao estudo. Apenas a sub-escala *apontamentos na sala de aula* não tem resultados significativos ao nível dos anos de escolaridade

Depois de realizada a *Análise de Variância*, foi realizado um *Post Hoc Test*, que é o teste de *Scheffe*, que permite verificar de uma forma mais concreta as diferenças intergrupais.

Segundo Prado & Martín (1994, p. 313), o teste de *Scheffe*

“permite estudar não só as possíveis comparações, dois a dois de um grupo de médias, mas também qualquer tipo de comparação (...) o teste de *Scheffe* pode ser utilizado para obter intervalos de confiança simultâneos entre todas as possíveis comparações entre médias sem que a taxa de erro para o conjunto de comparações seja maior que o nível de significancia adoptado”.

	Diferenças intergrupais	sig.
Organização do tempo	G4<G1	,000**
	G4<G3	,031*
Motivação para o estudo	G4<G1	,000**
	Distractores de estudo	G4<G1
Optimização da leitura	Não possui resultados significativos	
Preparação de testes	G4<G1	,000**
	G4<G2	,002**
Atitudes face ao estudo	G4<G1	,000**

Tabela 3- Prova de Scheffe para verificação das diferenças intergrupais para a variável ano de escolaridade
 Legenda: G1= 7º ano; G2= 8º ano; G3= 9º ano; G4= 10º ano.

** p<0,01= ; * p<0,05

Como se pode perceber através da tabela anterior, a hipótese não é confirmada, já que, os alunos do 7º ano quando comparados quer com o 10º ano quer com os outros anos, são os que possuem melhores médias em todas as sub-escalas avaliadas no questionário e todos estes resultados são estatisticamente significativos.

Como foi referido anteriormente, a sub-escala *apontamentos na sala de aula* através da análise de variância, verifica-se que não tem resultados significativos e por isso, para essa sub-escala não foi realizado o teste de *Scheffe*.

É importante referir que sub-escalas como a *organização do tempo de estudo, motivação para o estudo, distractores de estudo, preparação de testes e atitudes face ao estudo* têm uma

significancia de $p < 0,01$, no que respeita à diferença entre os alunos do 7º e os 10º ano de escolaridade.

A sub-escala *otimização da leitura* não possui resultados significativos ao nível das diferenças intergrupais.

Estes resultados foram algo inesperados, uma vez que, se achava que os alunos à medida que vão tendo mais habilitações académicas vão adquirindo mais experiência na forma como melhor estudar, mas tal não se veio a verificar para esta amostra.

H2: Os alunos que transitam de ano são os que possuem melhores hábitos de estudo

A formulação desta hipótese foi considerada como sendo de muita importância, porque é não raras vezes considerado, essencialmente pelos próprios alunos, que o estudo e os seus respectivos hábitos, são factores de menor importância no desenvolvimento académico do próprio aluno, porque é tão importante o estudar, como o saber estudar e este é por vezes um factor de desequilíbrio entre os que alunos que reprovam e os que transitam de ano.

Para verificar esta hipótese foi realizada a prova *t-test* para duas amostras. Esta prova utiliza-se quando se pretende testar diferenças entre duas situações, em que apenas uma variável está a ser manipulável. (Green & Oliveira, 1982).

Para o autor D' Hainaut (1997, p. 192), “o teste *t* (...) é um teste que permite decidir se a diferença observada entre as médias de *duas amostras* se pode atribuir a uma causa sistemática ou se pode ser considerada como efeito das flutuações devidas ao acaso”.

A tabela seguinte apresenta os resultados do teste *t* para as diferenças entre o aproveitamento escolar.

	Aproveitam. escolar	N	Media	t	sig.
Organização do tempo	Transita	365	17,29	3,341	,001**
	Retido	122	15,62	3,397	,001**
Motivação para o estudo	Transita	365	19,41	4,519	,000**
	Retido	121	17,43	4,164	,000**
Distractores do estudo	Transita	365	19,67	4,466	,000**
	Retido	122	17,70	4,456	,000**
Apontamentos nas aulas	Transita	365	20,47	2,875	,004**
	Retido	122	19,47	2,592	,010**
Optimização da leitura	Transita	365	19,03	3,384	,001**
	Retido	122	17,64	3,142	,002**
Preparação de testes	Transita	365	21,24	3,165	,002**
	Retido	122	20,01	3,051	,003**
Atitudes face ao estudo	Transita	365	21,14	6,938	,000**
	Retido	122	18,80	6,784	,000**

Tabela 4- resultados do teste t para as diferenças entre aproveitamento escolar

Legenda: ** p<0,01= ; * p<0,05

Como se pode verificar através da tabela anterior, a hipótese confirma-se em absoluto, uma vez que, os resultados são significativos em todas sub-escalas, tendo mesmo um grau de significancia de $p < 0,01$.

Uma outra análise, que pode ser feita, é que a média dos valores correspondentes a cada sub-escala analisada é sempre superior dos alunos que transitam de ano em relação aos que ficam retidos.

Todos estes valores eram já de certo modo previsíveis, uma vez que, os indivíduos que transitam de ano têm que ser, à partida, mais favoráveis em relação ao estudo e ao ambiente que o rodeia e factores como a *motivação para o estudo*, os *distractores* e as *atitudes* têm de facto, que ser considerados como factores de extrema importância e quase essenciais para que um determinado aluno possa ter êxito ao nível escolar.

H3: Os alunos do sexo feminino possuem melhores hábitos de estudo em relação ao sexo masculino

Esta hipótese foi considerada como pertinente uma vez que, é sempre importante verificar se existem diferenças significativas entre os sexos, e sobretudo neste caso, tratando-se de um

estudo em que a população não tem idade inferior a 11 e superior a 17 anos, tratando-se portanto de adolescentes.

Para que esta hipótese fosse verificada utilizou-se uma prova *t-test*, que é uma prova, que como foi referido anteriormente, serve para verificar a desigualdade de médias e que neste caso, permite testar diferenças entre duas situações, em que apenas uma variável está a ser manipulada. (Green & Oliveira, 1991).

A tabela seguinte revela os resultados para a prova do *t-test*, para as diferenças entre os sexos.

	Sexo	N	Média	t	sig.
Organização do tempo	M	256	16,40	-2,171	,030*
	F	237	17,33	-2,183	,030*
Motivação para o estudo	M	256	18,51	-2,066	,039*
	F	236	19,30	-2,076	,038*
Distractores do estudo	M	256	19,03	-,645	,519
	F	237	19,28	-,645	,519
Apontamentos nas aulas	M	256	19,29	-6,482	,000**
	F	237	21,19	-6,529	,000**
Optimização da leitura	M	256	17,80	-5,048	,000**
	F	237	19,57	-5,086	,000**
Preparação de testes	M	256	21,15	1,576	,116
	F	237	20,62	1,573	,116
Atitudes face ao estudo	M	256	20,26	-1,758	,079
	F	237	20,80	-1,765	,078

Tabela 5- resultados do *test t* para as diferenças entre sexos

Legenda: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

A hipótese confirma-se, já que, como se pode verificar através do quadro anterior, os indivíduos do sexo feminino possuem melhores resultados em todas as sub-escalas em que existe significancia estatística.

Nas sub-escalas *organização do tempo*, *motivação para o estudo*, *apontamentos na sala de aula* e *optimização da leitura*, os indivíduos do sexo feminino possuem de facto melhores resultados, sendo que, inclusive nas sub-escalas *apontamentos nas aulas* e *optimização da leitura* o grau de significancia é de $p < 0,01$, o que significa que nestas sub-escalas a probabilidade de os indivíduos do sexo masculino virem a ter melhores resultados é inferior a 1%.

A única sub-escala em que o sexo masculino tem resultados superiores em relação ao sexo feminino é na *preparação de testes* mas aqui os resultados não são estatisticamente significativos, já que tem uma significancia de 0,116.

Nas sub-escalas *atitudes face ao estudo* e *distractores de estudo*, o sexo feminino tem melhores médias nos resultados globais, mas também estes resultados não são significativos.

H4: A sub-escala que tem piores resultados é a motivação para o estudo

Esta hipótese foi considerada como sendo pertinente uma vez que a motivação para o estudo para além de ser um factor de extrema importância, é também uma sub-escala que é considerada como sendo aquela que está mais associado ao insucesso escolar.

Durante a fase em que decorreu o programa de avaliação e promoção de hábitos de estudo, a desmotivação foi de facto, o aspecto que à partida foi mais notado. Os alunos pouco valorizam a importância de saber estudar e até mesmo a importância de estudar, salvo obviamente algumas excepções, e portanto, para muitos dos alunos, de pouco ou nada valeria este programa.

	N	Média	Sig.
Organização do tempo	493	16,85	,000**
Motivação para o estudo	492	18,89	,000**
Distractores do estudo	493	19,15	,000**
Apontamentos nas aulas	493	20,20	,000**
Optimização da leitura	493	18,65	,000**
Preparação de testes	493	20,90	,000**
Atitudes face ao estudo	493	20,52	,000**

Tabela 6- Média da amostra para as diferentes sub-escalas

Legenda: ** p<0,01= ; * p<0,05

Como se pode verificar através da tabela anterior, depois de realizado um *t-test* para uma única amostra, a sub-escala que tem piores resultados é a *organização do tempo*, que numa escala de 0 a 30 pontos obtém uma média de apenas 16,85 e assim sendo, a hipótese não se confirma.

No plano oposto, a sub-escala que tem os melhores resultados é a *preparação dos testes*.

É importante ainda referir que para um intervalo de confiança de 95% o grau de significância, para todas sub-escalas avaliadas, é de 0,000.

H5: Com o avançar da idade, os alunos vão passar a possuir piores hábitos de estudo

A formulação desta hipótese foi considerada quase como essencial, devido ao facto de, depois de analisar a hipótese numero 1, na qual se verificou que os alunos à medida que avançar ao nível da escolaridade, vão possuindo piores hábitos de estudo, achou-se conveniente verificar se acontecia o mesmo com a idade, sendo que obviamente, a idade está muito relacionada com o ano que determinado aluno frequenta.

Para verificar se esta hipótese se confirma ou não, foi realizada uma prova, que é uma *análise de variância (ANOVA)* e que permite testar uma ou mais variáveis, ou seja, verificar se o facto de estar num determinado grupo, formado pela variável independente, neste caso, a idade que possuem, vai influenciar a variável dependente (Green & Oliveira, 1991), neste caso, os hábitos de estudo.

A *análise de variância* é uma prova que segundo D'Hainaut (1997, p.327), tem como vantagem o facto de "(...) levar a conclusões positivas muito fortes: uma diferença significativa entre tratamentos, indica que a diferença encontrada é suficientemente para superar, não somente a variabilidade dos indivíduos, mas também a variabilidade entre as classes, sendo que nessas condições, se pode estar seguros, não somente da superioridade intrínseca de um tratamento relativamente a outro, mas também da sua superioridade operatória".

De forma a testar esta hipótese, a tabela seguinte revela os resultados de uma prova de análise de variância em função da idade.

	Idade	N	Média	Desvio Padrão	F	Sig.
Organização do tempo	11	5	19,20	5,07	6,557	,000**
	12	68	19,38	5,07		
	13	59	17,83	5,37		
	14	71	17,48	4,28		
	15	224	15,91	4,63		
	16	55	15,51	3,68		
	17	11	16,64	4,30		
	Total	493	16,85	4,80		
Motivação para o estudo	11	5	20,20	3,90	6,563	,000**
	12	68	21,60	3,94		
	13	59	19,36	4,27		
	14	71	18,00	4,17		
	15	224	18,35	4,13		
	16	55	18,27	3,71		
	17	10	18,60	5,36		
	Total	492	18,89	4,25		
Distractores do estudo	11	5	19,80	4,97	8,574	,000**
	12	68	22,21	3,78		
	13	59	19,98	4,58		
	14	71	18,30	3,67		
	15	224	18,39	4,38		
	16	55	18,56	3,65		
	17	11	19,27	2,69		
	Total	493	19,15	4,32		
Apontamentos nas aulas	11	5	23,20	1,79	2,660	,115
	12	68	20,47	3,04		
	13	59	20,24	3,57		
	14	71	19,52	3,15		
	15	224	20,09	3,53		
	16	55	20,35	3,16		
	17	11	23,09	2,47		
	Total	493	20,20	3,38		
Optimização da leitura	11	5	20,60	5,81	4,304	,000**
	12	68	20,01	4,20		
	13	59	18,54	3,91		
	14	71	16,96	4,12		
	15	224	18,68	3,90		
	16	55	18,56	3,14		
	17	11	20,64	3,17		
	Total	493	18,65	3,98		
Preparação de testes	11	5	22,20	6,38	6,471	,000**
	12	68	22,44	3,63		
	13	59	22,71	3,63		
	14	71	20,17	3,08		
	15	224	20,25	3,73		
	16	55	20,38	3,55		
	17	11	21,36	4,01		
	Total	493	20,90	3,75		
Atitudes face ao estudo	11	5	23,00	4,53	9,967	,000**
	12	68	22,93	2,66		
	13	59	21,15	3,43		
	14	71	19,24	3,15		
	15	224	20,12	3,31		
	16	55	19,95	2,97		
	17	11	20,36	4,20		
	Total	493	20,52	3,39		

Tabela 7- Resultados de uma análise de variância em função da idade

Legenda: ** p<0,01= ; * p<0,05

Como se pode verificar através da tabela anterior, todas sub-escalas apresentam resultados estatisticamente significativos, no que respeita à análise de variância para a idade, à excepção da sub-escala *apontamentos nas aulas*, o qual não apresenta diferenças estatisticamente significativas. De referir ainda como uma constatação importante que todas os restantes sub-escalas apresentam um elevado grau de significancia, com o resultado de $p < 0,01$.

Posteriormente á realização da análise de variância, foi realizado um *Post Hoc Test*, que é o teste de *Scheffe*, que serve para verificar ao pormenor as diferenças existentes entre os vários em análise.

	Diferenças intergrupais	sig.
Organização do tempo	G2>G5	,000**
	G2>G6	,002**
Motivação para o estudo	G2>G3	,000**
	G2>G4	,000**
	G2>G5	,004**
Distractores de estudo	G2>G3	,000**
	G2<G4	,000**
	G2>G5	,001**
Optimização da leitura	G4<G2	,002**
Preparação dos testes	G2>G5	,005**
	G3>G5	,002**
Atitudes face ao estudo	G2>G4	,000**
	G2>G5	,000**
	G2>G6	,000**

Tabela 8- Prova de Scheffe para verificação das diferenças intergrupais para a variável idade

Legenda: G1= 11 anos; G2= 12 anos; G3= 13 anos; G4= 14 anos; G5= 15 anos; G6= 16 anos; G7= 17 anos.

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

O teste de *Scheffe*, foi realizado como forma de uma melhor visualização das diferenças intergrupais e permite concluir que os alunos de 12 e 13 anos têm quase sempre melhores resultados que os alunos de 14, 15 ou 16 anos, tendo essas diferenças uma significancia de $p < 0,01$. Curiosamente, em relação ao grupo dos alunos de 11 e 17 anos não existem resultados estatisticamente significativos.

Depois de realizada a análise de variância verifica-se que ao nível da sub-escala *técnicas para tirar apontamentos nas aulas* os resultados não têm significancia em termos estatísticos e assim sendo para essa sub-escala não foi realizado o teste de *Scheffe*.

Desta forma, pode-se verificar que a hipótese se confirma para todas as sub-escalas avaliadas no questionário, excepto para a sub-escala *tirar apontamentos nas aulas*, ou seja, à medida que os alunos vão tendo mais idade vão passando a possuir piores hábitos de estudo, já que os melhores resultados acontecem no 7º ano, quando os alunos habitualmente têm a idade de 12 anos e de seguida aparecem no 8º ano onde os alunos têm habitualmente 13 anos.

7.6 Estudo das qualidades psicométricas do instrumento

7.6.1 fidelidade

A fidelidade dos resultados numa prova pode ser entendida como (...) “o grau de confiança e exactidão que se pode ter na informação obtida”. (Almeida & Freire, 1997, p. 145).

Em forma de complemento, o autor Levy- Leboyer (1991) a fidelidade:

“é a primeira qualidade que qualquer método deve possuir, diz respeito à capacidade de reproduzir as observações/ medidas. (...) estando relacionada com a capacidade de reproduzir resultados (...) uma medida é fiel quando é exacta, quando mede bem e não depende de quem mede”.

A fidelidade de um instrumento “(...) diz-nos algo sobre o grau de confiança ou de exactidão que podemos ter na informação obtida” (Almeida & Freire, 1997, p. 145), podendo apresentar duas formas: conceito de estabilidade ou constância dos resultados, isto é, a capacidade do instrumento avaliar a(s) mesma(s) dimensões quando aplicado ao(s) mesmo(s) indivíduo(s) em dois momentos diferentes e consistência interna ou homogeneidade dos itens, ou seja, o grau de homogeneidade entre os itens que constituem o instrumento. (Almeida & Freire, 1997).

Os valores de fidelidade dos instrumentos são produzidos por coeficientes de correlação que deverão ser superiores a 0.70 ou 0.80, para que os instrumentos possam ser considerados fieis. (Golden, Sawicki & Frazen, 1984).

No caso analisado, o valor de *alpha* para uma população de 493 indivíduos é de 0.8658. Este valor é um valor que corresponde ao total para todas as sub-escalas. Este valor pode ser considerado como um valor elevado, ou seja, o instrumento pode ser considerado como fiel, mede bem independentemente de quem esteja a medir.

Não se procedeu a uma análise da fidelidade para cada item do questionário, apenas uma análise total para todas as sub-escalas, uma vez que, este questionário não possui um valor para cada item, mas sim, um valor final para cada sub-escala. Caso se realizasse a análise estar-se-ia a desvirtuar os resultados.

7.6.2 validade

A análise factorial tem como objectivo o reduzir e agrupar de alguma forma as variáveis em factores, para que assim a interpretação dos dados seja de certo modo facilitada.

Analisando a definição do termo validade para dois autores pode-se referir que ambos têm concepções do termo, muito idênticas. Assim sendo, para Almeida & Freire (1997), a validade é entendida como a capacidade que um determinado instrumento possui, para medir aquilo a que se destina medir.

Para outros autores, a validade de um instrumento pode ser definida como quando mede aquilo que pretende medir. (Golden, Sawicki & Frazen, 1984).

Neste caso particular, achou-se aconselhável não se proceder à realização de uma análise factorial, uma vez que aquando da inserção dos dados em computador, realizados no decurso do Estágio, uma vez que a monitorização e avaliação do questionário foi realizada no decurso deste, devido a limitações de variada ordem, não se procedeu à cotação item a item, mas sim, à cotação final do somatório para cada sub-escala.

Assim sendo, caso se procedesse à realização da respectiva análise factorial esta não seria feita da forma correcta, estar-se-ia a realizar uma análise de sub-escalas e não uma análise factorial.

7.6.3 sensibilidade

A sensibilidade dos resultados numa prova pode ser entendida como “(...) o grau em que os resultados nela obtidos aparecem distribuídos, diferenciando os indivíduos entre si, nos seus níveis de realização. (Almeida & Freire, 1997).

A sensibilidade de um instrumento pode ser analisada através dos resultados obtidos, esperando-se que percorram o intervalo entre o número mínimo e o número máximo de itens da prova, através da média, moda e mediana, que se deverão sobrepor numa curva de *Gauss* ou através do coeficiente de assimetria e de curtose, que desejavelmente se deverão aproximar da unidade. (Almeida & Freire, 1997).

	N	Média	Mediana	Moda	Assimetria	Curtose
Motivação para o estudo	492	18,89	19	16	-,304	,187
Distractores do estudo	493	19,15	19	19	-,226	,093
Apontamentos nas aulas	493	20,20	20	21	-,520	,402
Optimização da leitura	493	18,65	19	19	-,305	,325
Preparação de testes	493	20,90	21	19	-,535	,584
Atitudes face ao estudo	493	20,52	21	20	-,142	-,054

Tabela 9- Medidas de tendência central e medidas de distribuição

Ao analisar a tabela anterior pode-se verificar, através da análise de verificação das medidas de tendência central que a moda, a média e a mediana se encontram próximas o que se pode concluir que este instrumento possui uma sensibilidade alta.

Analisando agora as medidas de dispersão, pode-se verificar que este instrumento tem uma sensibilidade razoável, uma vez que, os valores do coeficiente de assimetria e de curtose se situam entre (-2, +2).

8. CONCLUSÃO E PROPOSTAS DE MELHORIA

Como conclusão pode-se referir que saber estudar é um tema cada vez mais importante, sendo que, cada vez mais educadores que se têm interessado e de uma forma crescente em identificar e compreender as acções pessoais realizadas pelos alunos, durante todo o processo de aprendizagem, que influenciam de uma forma positiva o seu desempenho escolar.

Desenvolver hábitos e estratégias de estudo tem por objectivo final, possibilitar ao estudante o acesso a condições e instrumentos mentais, que lhe permitam tornar a sua aprendizagem mais efectiva e autónoma, ou seja, pretende-se através deste tipo de intervenção, desenvolver competências cognitivas que dêem ao estudante um maior poder de controlo na realização das suas tarefas escolares (Carita et al, 1997). Ao mesmo tempo, procura-se proporcionar o desenvolvimento de sentimentos mais positivos face ao estudo, aumentando os sentimentos de eficácia pessoal e de motivação para a aprendizagem. (Silva & Sá, 1997).

Para intervir nesta área, o educador como foi referido anteriormente, deve também possuir conhecimentos sobre o que é uma estratégia de aprendizagem, porque deve esta ser aprendida, como deve ser usada, quando e onde deve ser aplicada e como é que se pode avaliar a sua utilidade. É igualmente importante que o educador tenha conhecimentos sobre as características cognitivas do estudante e das suas motivações.

O estudante, deve também aprofundar conhecimentos idênticos e que estejam de acordo com o seu nível de desenvolvimento cognitivo. Treinar estratégias de estudo ou de aprendizagem supõe desenvolver, nos alunos, competências de planeamento. (Silva & Sá, 1997).

A influência que os programas podem ter no sucesso escolar não pode deixar de ser, no entanto, muito limitada. A aprendizagem escolar termina cada vez mais tarde, ela é um processo em continua mudança e evolução e que resulta de alterações internas e externas. (Silva & Sá, 1997). O desenvolvimento cognitivo e social, os novos conteúdos e métodos de ensino, os diferentes meios escolares, as alterações dos parâmetros de avaliação, a exigência de uma formação continua, entre muitos outros, exigem do estudante constantes adaptações, por isso, não chega intervir no momento específico da história da aprendizagem de um estudante. É preciso que a acção sobre os processos de aprendizagem ocorra em simultâneo com a própria aprendizagem e com as mudanças internas e externas, que têm lugar nos alunos, mas apesar de os resultados poderem ser limitados, aquele tipo de intervenção pode ser importante, ao permitir ao estudante tomar consciência do seu funcionamento cognitivo e

emocional e ao experimentar as possibilidades de regular e dirigir os seus recursos comportamentais e cognitivos para a obtenção de um determinado objectivo. (Carita et al, 1997).

Como o indivíduo é um ser activo, espera-se que esta experiência de poder *caminhar pelos seus próprios pés* o motive e lhe dê alguns meios para que ele vá construindo outros à medida que as exigências escolares o solicitem. Ou pelo menos, deseja-se que face a dificuldades posteriores, ele sinta a necessidade de ser apoiado neste domínio e solicite a ajuda mais conveniente, por outro lado, em termos mais gerais, a intervenção a este nível permite chamar a atenção para a importância para o papel das estratégias e da motivação na aprendizagem, ao mesmo tempo que dá a conhecer formas adequadas de intervenção. No entanto, para que os conhecimentos evoluam neste domínio, é importante validar os programas de intervenção. (Mendez, 1999).

Com a avaliação de todos os resultados obtidos com a promoção do programa de desenvolvimento de hábitos de estudo, o sentimento de que algo mais haveria a fazer é uma realidade. Os alunos à medida que vão-se desenvolvendo, como que vão perdendo a motivação e os hábitos para o estudo. Factores como a *organização do tempo* e a *motivação para o estudo* são factores que têm que muito trabalhados, porque é principalmente nestes que a situação é mais preocupante.

Como forma de intervenção, uma melhor formação científica dos psicólogos nesta área daria uma ajuda de extrema importância, porque uma formação científica destes proporcionaria maiores conhecimentos acerca dos modelos descritivos e explicativos dos processos de aprendizagem, o que ajudaria a resolver problemas que às vezes parecem para os professores impossíveis em termos de resolução.

Uma das formas que talvez possibilitasse melhores resultados, o que é apenas uma opinião pessoal, seria o trabalhar cada factor de um programa de desenvolvimento de hábitos de estudo de uma forma individual, ou seja, verificar o que está a correr mal em cada aluno e seu respectivo processo de aprendizagem, verificar qual o factor em que tem mais dificuldades e de seguida tentar fazer uma intervenção mais individualizada e mais adaptada às necessidades de cada um.

Existem de facto, variadas razões para valorizar cada vez mais o papel do psicólogo neste tipo de área, e assim sendo, pode-se destacar sempre, o facto de por exemplo, algum aluno apresentar problemas ou dificuldades de aprendizagem, o que pode significar problemas psicológicos e compete ao psicólogo ajudar a resolvê-los e também o facto de estes possuírem uma componente mais neutral do que o dos próprios professores e assegurarem uma maior homogeneidade de intervenção.

Quer o psicólogo quer o professor devem trabalhar em conjunto, devem servir como complemento um ao outro, ambos devem interrogar-se sobre a melhor forma de promover estes e outros tipos de programas de intervenção, para que os alunos possam vencer algumas das dificuldades que possuem e que até poderão ser de fácil resolução. Ambos devem fazer parte de um processo de aprendizagem em que eles próprios se devem também considerar aprendizes. (Moely & Hamilton, 1992).

BIBLIOGRAFIA

Almeida, L. (1990). *Inteligência, desenvolvimento cognitivo e rendimento escolar*. Braga: Edições APPORT. (Associação dos Psicólogos Portugueses).

Almeida, L. (1991). *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Edições APPORT. (Associação dos Psicólogos Portugueses).

Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT (Associação dos Psicólogos Portugueses).

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: handbook 1, cognitive domain*. New York: McKay.

Bloom, B. (1994). *Reflections on the development and the use of the taxonomy: Bloom's taxonomy*. Chicago: University of Chicago Press.

Brêda, M. (2001). A decisão de carreira como norma e a convocação do sujeito agêntico. *Psychologica*, 26, pp. 105-134.

Brown, A. (1978). *Knowing when, where and how to remember: a problem of metecognition*. Hillsdale: Editions R. Glaser.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mas.: Harvard University-Belknap Press.

Buzan, T. (1996). *Saber pensar*. Textos de apoio. Lisboa: Editorial Presença.

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

Caspi, A. (2000). A criança é o pai do Homem: continuidades na personalidade, da infância à vida adulta. *Psychologica*, 24, pp. 21-54.

Chaplin, J. (1978). *Primer of neurology and neurophysiology*. Vermont: Saint Michael College.

Estanqueiro, A. (1992). *Aprender a estudar: um guia para o sucesso na escola*. Lisboa: Texto Editora.

Esteves Rei, J. (1995). *Curso de redação II: o texto*. Porto: Porto Editora.

Flanders, N. (1970). *Analyzing teacher behaviour*. Reading: Addison-Wesley.

Flavell, J. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. Hillsdale: N. J. Earlbaum.

Flavell, J. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Gibbs, G. (1986). *Teaching students to learn: a student-centred approach*. Philadelphia: Open University Press.

Gleitman, H. (1981). *Psicologia*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Golden, M., Sawicki, E. & Frazen, P. (1984). *Test construction*. In G. Goldstein & Hersen (eds), *handbook of psychological assessment*. New York: Pergamon Press.

Green, J. & D' Oliveira, M. (1982). *Testes estatísticos em psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa.

Hainaut, L. (1997). *Conceitos e métodos da estatística*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hainaut, L. (1997). *Conceitos e métodos da estatística*. Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jaspars, J. (1986). *Attitudes*. Oxford : Basil Blackwell.

Jimenez, B. (1992). *Cómo estudiar con éxito*. Barcelona: Plaza Joven.

Lei de bases do sistema educativo Português. Lei nº 3 e nº 6, Diário da República de 14 de Outubro de 1986.

Leitão, L., Paixão, M., Silva, J. & Miguel, J. (2001). Ser psicólogo em Portugal: os serviços de psicologia e orientação na região centro. *Psychologica*, 26, pp. 27-53.

Levy-Leboyer, J. (1991). *Avaliação do pessoal na empresa*. Lisboa: Editorial Presença.

Lovett, S. & Flavell, J. (1990). Understanding and remembering: children's knowledge about the differential effects of strategy and task variables on comprehension and memorization. *Child Development*, 50, pp. 643-655.

Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification*. New York: Plenum.

Meichenbaum, D., Burland, S., Gruson, S. & Cameron, R. (1985). Metacognitive assessment. *The growth of reflection in children*. Orlando, FL: Academic Press.

Mendez, F. (1999). *Aprender a estudar*. Madrid: Ediciones Piramide.

Ministério da Educação (2000). *Dossier de orientação: Pistas para o ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moely, B. & Hamilton, L. (1992). The teacher's role in facilitating memory and study strategy development in the elementary school classroom. *Child Development*, 63, pp. 653-672.

Nuttin, J. (1909). *Motivation, planing and action*. New Jersey: Leuven University Press.

Pardo, A. & Martín, R. (1994). *Análisis de datos en psicología II*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Pereira, W. & Tanaka, O. (1990). *Estatística: conceitos básicos*. São Paulo: McGraw-Hill.

Penna, A. (2001). *Introdução à aprendizagem e memória*. Rio de Janeiro: Imago.

Rodrigues, C. et al (1992). *Manual de psicologia*. Porto: Edições Contraponto.

Rogers, C. (1983). *Um jeito de ser*. São Paulo: E. P. U. (Editora Pedagógica e Universitária, Ltda).

Rogers, C. (1986). *Grupos de encontro*. 6ª edição. Lisboa: Moraes Editores.

Rosenberg, M. & Hovland, C. (1960). *Cognitive, affective and behavioral components of attitudes*. New Haven: Yale University Press.

Serafini, M. (1996). *Saber estudar e aprender*. Lisboa: Editorial Presença.

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

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Vala, J. & Monteiro, M. (1997). *Psicologia social*. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vallgarda, H. (1996). *Para uma pedagogia participativa: o círculo de estudo e o guia de estudo*. Braga: Universidade do Minho.

Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação*. 7ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora.

