

Maria de Fátima Teixeira da Silva

**VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO
EM ALUNOS DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE**



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Porto, 2015

Maria de Fátima Teixeira da Silva

**VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO
EM ALUNOS DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE**



Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Porto, 2015

Maria de Fátima Teixeira da Silva

**VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM E BEM-ESTAR PSICOLÓGICO
EM ALUNOS DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa,
como parte dos requisitos para a obtenção de grau
de mestre em Psicologia Clínica e da Saúde.
Dissertação de Mestrado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Costa

Agradecimentos

Aos meus pais, por me terem “obrigado” a recomeçar a minha caminhada académica e principalmente pelos valores morais que me foram transmitindo e que fizeram de mim uma pessoa capaz, dotada de competências e faculdades, para chegar ao final desta etapa tão importante. Mãe, muito obrigada pelo ombro amigo que sempre foste, e serás, o melhor do mundo. Pai, obrigada por me ouvires sempre com tanto carinho e atenção.

Ao Pedro, pelo incentivo e apoio, por estar sempre presente. Sem ti, não teria o mesmo sabor.

Ao meu querido irmão, com a esperança de finalmente conseguir demonstrar-te (depois de mil tentativas) que vale a pena caminhar sempre em frente na vida por mais dura que ela seja.

Às minhas sobrinhas por estarem sempre prontas para me servirem de cobaias nos trabalhos de curso, e por serem tão lindas e tão doces como são.

A ti “mana” Nani não preciso dizer por palavras, tu sabes o que o meu coração tem para te dizer sempre.

Aos meus queridos irmãos de coração, Cláudia, Margarida e Nuno. Vocês que assumiram um papel fundamental e tão preponderante. Vocês sabem, não preciso descrever por palavras, deixo-vos o maior beijo do mundo, bem como uma amizade para todos os momentos da vida.

À Ana Luísa, minha amiga e companheira neste percurso, pelo apoio, pela ajuda, e por estarmos sempre juntas, quer nos momentos de alegria, quer nos das lágrimas e aflições, agora sei que mesmo longe estaremos unidas para sempre.

Aos colegas/amigos que fizeram comigo a licenciatura e àqueles que seguiram comigo para o mestrado agradeço as angústias e as alegrias partilhadas e sei que se formou um grupo que se manterá presente ao longo da vida.

À Prof. Doutora Ana Costa, porque me ajudou a percorrer esta caminhada que sem a sua presença não teria sido possível, agradeço todo o empenho e dedicação, bem como a orientação e disponibilidade ao longo deste percurso. Vão ficar as saudades dos “ralhetes” e das palavras amigas e sábias com que sempre me aconselhou e motivou.

À Universidade Fernando Pessoa, pela qualidade de ensino que nos presta e pela sensação que nos transmite de nos sentirmos da “casa”.

Ao Pedro, obrigada por estares sempre ao meu lado.

À Ana Beatriz,

minha filha adorada,

por compreender apesar da sua idade os momentos de ausência e por estar presente e

me ouvir a estudar as minhas psicopatologias mesmo sem perceber o que isso era.

Pai

quem é amado nunca será esquecido, assim és tu.

Resumo

O principal objetivo do presente estudo é avaliar e compreender as relações entre o bem-estar psicológico e as variáveis de aprendizagem dos alunos em função do sexo (feminino, masculino), da idade e da aprendizagem (notas do 3º período a Matemática e Português). Participaram neste projeto 170 alunos de Escolas do Porto, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: o inventário de *Variáveis Intervenientes na Aprendizagem* e o *KIDSCREEN 27*. Os principais resultados verificados mostram relações entre o bem-estar psicológico e as variáveis de aprendizagem dos alunos, assim como variações nestes construtos quando são consideradas as variáveis relativas ao sexo e à idade e ao rendimento escolar (notas do 3º período de português e matemática). O inventário de *Variáveis Intervenientes na Aprendizagem* mostrou possuir qualidades psicométricas aceitáveis ao nível da validade, fidelidade e sensibilidade.

Palavras-Chave: Bem-estar psicológico; Variáveis de Aprendizagem; Alunos.

Abstract

The purpose of this work is to evaluate and understand the relations between the psychological well-being and the intervening variables in learning of students with different gender (female and male), age and learning (notes of the 3rd period Mathematics and Portuguese). One hundred and seventy students of a Porto schools participated in this study, with both gender and ages between 12 and 15. We used the following instruments to gather the data: the *Intervening Variables in Learning Inventory* and the *KIDSCREEN 27*. The main results underlined the relations between psychological well-being and the learning styles, as well as variations in these concepts when we consider variables such as gender, age and school performance (notes of the 3rd period of Portuguese and mathematics). The *Intervening Variables in Learning Inventory* revealed good psychometric qualities regarding validity, fairness and sensitivity.

Keywords : Psychological well-being ; Learning variables; Students.

Índice Geral

Introdução Geral.....	1
Capítulo I – Bem-Estar Psicológico.....	2
Introdução.....	2
1.Bem-Estar.....	3
1.1.Perspetivas Filosóficas sobre o Bem-Estar.....	4
1.2.Perspetivas Psicológicas sobre o Bem-Estar.....	6
1.3.Perspetivas Hedonísticas.....	7
1.4.Perspetivas Eudaimónicas.....	8
1.5.Bem-Estar Psicológico.....	10
1.6.Bem-Estar Psicológico na Adolescência.....	17
1.7.Bem-Estar Psicológico e Sexo.....	24
1.8. Bem-Estar Psicológico e Idade.....	25
1.9.Bem-Estar Psicológico e Rendimento Escolar.....	25
Capítulo II – Variáveis de Aprendizagem.....	28
Introdução.....	28
2.1. Definição de Estilos de Aprendizagem.....	28
2.2. Estilos de Aprendizagem: Estilos e Delimitações.....	32
2.3. Diferenciação dos Estilos de Aprendizagem com outros Constructos.....	37
2.4. Modelos dos Estilos de Aprendizagem.....	43
2.4.1. Modelo de Kolb.....	43
2.4.2. Modelo de Felder e Silverman.....	47
2.5. Estilos de Aprendizagem e Bem-Estar Psicológico.....	50
2.5.1. Estilos de Aprendizagem e Sexo.....	51
2.5.2. Estilos de Aprendizagem e Idade.....	53
2.5.3. Estilos de Aprendizagem e Rendimento Académico.....	54
Síntese.....	54
Capítulo III – Estudo Empírico.....	56
Introdução.....	56
3.1. Objetivos.....	57
3.2. Design da Investigação e Variáveis.....	59
3.3.Participantes.....	60
3.4.Materiais.....	60
3.4.1.Inventário de Variáveis Intervenientes na Aprendizagem (VIA).....	60

3.4.2.KIDSCREEN - 27.....	63
3.5.Procedimento.....	64
3.6. Resultados	65
3.6.1. Qualidades Psicométricas	65
3.6.1.1. Fidelidade	66
3.6.1.2. Validade.....	67
3.6.1.3. Sensibilidade.....	72
3.7. Resultados Correlacionais	73
3.8. Resultados Diferenciais	76
3.8.1. Diferenças de Médias.....	76
Capítulo IV – Discussão dos Resultados	80
Considerações Finais	85
Referências Bibliográficas.....	90

Anexos

Anexo A – Parecer da Comissão de Ética

Anexo B – Parecer do Ministério da Educação

Anexo C – Consentimento Informado

Anexo D – Remoção de Itens pelo Alfa de Cronbach

Anexo E - Remoção de Itens na Análise Fatorial

Anexo F – Inventário das Variáveis de Aprendizagem

Anexo G – KIDSCREEN 27

Índice de Quadros

Quadro 1 – Descrição dos Participantes.....	60
Quadro 2 – Dimensões e Sub-dimensões do inventário das variáveis de aprendizagem de Pomar (1999).....	622
Quadro 3 - Valores de alpha de Cronbach (α).....	66
Quadro 4 - Análise fatorial, após rotação varimax para a amostra total.....	69
Quadro 5 - Sensibilidade dos instrumentos.....	73
Quadro 6 - Relação entre as variáveis de aprendizagem e o bem-estar psicológico....	74
Quadro 7 - Relações entre o bem-estar psicológico e o rendimento escolar.....	75
Quadro 8 - Relações entre as variáveis de aprendizagem e o rendimento escolar.....	75
Quadro 9 - Diferenças no bem estar-psicológico considerando o sexo.....	77
Quadro 10 - Diferenças no bem estar psicológico considerando a idade.....	77
Quadro 11 - Diferenças nas variáveis de aprendizagem considerando o sexo.....	78
Quadro 12 - Diferenças nas variáveis de aprendizagem considerando a idade.....	79

Índice de Figuras

Figura 1. Metáfora da cebola de Curry. Adaptado de “Independencia	40
Figura 2. Metáfora da cebola (variáveis de aprendizagem)	41

Introdução Geral

Atendendo à relação que existe entre o bem-estar psicológico e os estilos de aprendizagem (aqui tidos como um conjunto de variáveis que auxiliam o processo de aprendizagem), surge o presente trabalho cuja questão de partida atendeu à seguinte formulação:

Estará a Aprendizagem (Dimensão Cognitiva; Dimensão Física Ambiental; Dimensão Sócioafetiva-Motivacional) relacionada com a Qualidade de Vida (Dimensão Bem Estar Psicológico) considerando o sexo, a idade e o rendimento escolar (notas do 3º período a Português e a Matemática) em alunos do 7º Ano de Escolaridade de Agrupamentos de Escolas do Grande Porto?

A partir desta interrogação inicial centramos o objetivo principal da investigação na avaliação e compreensão das relações entre o bem-estar psicológico e a aprendizagem em alunos do 3º Ciclo de escolas do Grande Porto entre os 12 e os 15 anos em função do sexo, da idade e do rendimento escolar, com enfoque na avaliação final do 3º período às áreas curriculares de Português e Matemática.

Capítulo I – Bem-Estar Psicológico

Introdução

Ao longo dos últimos anos, o bem-estar assumiu-se como um fértil campo de estudo, que progressiva e consistentemente tem despertado o interesse e curiosidade da comunidade científica, sendo por isso alvo de inúmeras e variadas investigações.

Este constructo, designado por bem-estar não pode, evidentemente, ser encarado de forma isolada, tendo que ser perspectivado sob diferentes teorias, modelos e correntes filosóficas. Neste sentido, Ryan e Deci (2001) identificaram duas teorias de base do bem-estar: 1) Bem-estar subjetivo: desenvolvido por Edward Diener na década de 80, com objetivo de compreender a dimensão afetiva (afetos positivos e negativos) e a dimensão cognitiva (satisfação com a vida) e os juízos avaliativos que o sujeito faz em relação a si e à própria vida (Diener, 1994); e 2) Bem-estar psicológico: referido por Ryff (1989) e baseado em concepções de crescimento pessoal e auto-realização, que englobam seis dimensões: auto-aceitação, autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas com terceiros, propósitos na vida e desenvolvimento pessoal. Sabe-se, contudo, que são vários os fatores que influenciam o bem-estar, nomeadamente o género (Diener & Suh, 1999), a idade (Bizarro, 1999; Ryff, 1989), o meio sócio-económico (Howell & Howell, 2008), o suporte social (Brunstein, 1993), a personalidade (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999) e as expectativas (Diener & Fujita, 1995), pelo que é essencial atuar sobre estes mesmos fatores, de modo a promover em última instância e de forma integrada o bem-estar. Esta estimulação reveste-se de uma extrema importância durante a adolescência, uma vez que este é o período, por excelência, em que ocorrem múltiplas e variadas oscilações do bem-estar (Bizarro, 1999).

1. Bem-Estar

Bem-estar designa na psicologia a parte subjetiva da saúde mental, em oposição à sua parte objetiva (ausência de transtorno mental). Esse aspecto subjetivo da saúde mental apresenta-se como um conjunto hierárquico de disposições (Diener, 1984).

Asendorpf (2004) sugere a seguinte nomenclatura: num primeiro nível, o bem-estar desdobra-se numa componente cognitiva chamada satisfação com a vida e uma componente afetiva chamada felicidade (aqui em sentido restrito, psicológico). Assim, uma pessoa pode pensar ou saber que está bem, mas não se sentir bem. A componente afetiva desdobra-se por sua vez numa tendência da pessoa para experimentar sensações positivas (afetividade positiva) e uma tendência para experienciar sensações negativas (afetividade negativa). Estas duas tendências são independentes, havendo, pois, pessoas com uma afetividade geral baixa, ou seja, que raramente experimentam as sensações positivas e negativas, como também pessoas com uma afetividade geral alta, que frequentemente experimentam sensações tanto positivas, como negativas. Afetividade negativa e positiva não se referem, no entanto, apenas à frequência de tais experiências, mas também à sua intensidade - cada uma é composta assim de duas disposições distintas, que possuem, no entanto, uma grande correlação entre si (Diener, 1984). Uma alta afetividade positiva está, regra geral, em sintonia com um alto nível de extroversão, enquanto um alto nível de afetividade negativa, apresenta estreita ligação com um alto nível de neuroticismo (Costa & McCrae, 1980). É ainda importante salientar que estas duas disposições, apenas descritas, não se referem à experiência de sensações positivas ou negativas numa determinada situação, mas a uma tendência estável e característica da pessoa que se revela em diferentes situações (Asendorpf, 2004).

Já Ryff e Keyes (1995) propuseram uma outra hierarquia de disposições ligadas ao bem-estar. Segundo estes autores, podem-se diferenciar seis fatores distintos do bem-estar:

- Autoaceitação
- A sensação de se ter controlo sobre o ambiente
- A sensação de se viver uma vida cheia de sentido
- A busca de crescimento pessoal
- Relações sociais positivas
- Autonomia

Dada a dificuldade em apontar uma definição de Bem-estar que seja consensual, considerou-se uma definição muito simples: o Bem-estar consiste no funcionamento e em experiências ótimas num determinado indivíduo (Ryan & Deci, 2001). Esta definição foi escolhida por resumir e englobar os critérios-chave das perspetivas hedonísticas e eudaimónica, determinantes no estudo desta noção.

1.1.Perspetivas Filosóficas sobre o Bem-Estar

O conceito de Bem-estar tem sido objeto de atenção e estudo para algumas escolas de filosofia (Haybron, 2008). Este interesse nasceu da tentativa de resposta à pergunta “Como deve ser vivida a vida?”, a qual constitui, de resto, uma pergunta-chave da Ética (Annas, 1993). Segundo Haybron (2008), os filósofos procuraram responder a esta pergunta, no intuito de perceber aquilo que é vital e essencial à existência ou, pelo menos, o que determina que a mesma seja sentida como favorável. No vislumbre à aproximação desta verdade intangível, alguns autores propuseram várias conceptualizações a respeito do Bem-estar, que podem ser organizadas em dois grandes grupos: hedonístico e eudaimónico.

As teorias hedonísticas (e.g. Summer, 1996, op. cit. Haybron, 2008) equiparam o Bem-estar com o prazer. O Bem-estar consiste na possibilidade de retirar prazer das experiências de vida e, conseqüentemente, na acumulação de um maior número de experiências agradáveis relativamente às desagradáveis. Assim, o deleite ou as emoções agradáveis são a condição necessária para o Bem-estar.

Entre as escolas filosóficas hedonísticas clássicas, encontravam-se os Cirenaicos e os Epicuristas. Os Cirenaicos, em especial o seu fundador Arístipo de Cirene, delinearam como principal propósito da vida viver o mais fácil e prazenteiramente possível (Annas, 1993), pelo que a sua definição de Bem-estar se centrava nos prazeres obtidos no presente (Haybron, 2008). Já os Epicuristas concluíram que o objetivo da vida humana seria a obtenção de prazer “estático”, ou seja, sob a forma de obtenção de tranquilidade ou ataraxia (Annas, 1993).

Mais ainda, e agora evocando filósofos contemporâneos, Hobbes equipara a felicidade à procura da satisfação dos desejos e apetites humanos; DeSade afirma que a procura de sensações e prazer é o derradeiro objetivo da vida; e Bentham considera mesmo que uma boa sociedade é formada através das tentativas individuais para maximizar as experiências de prazer (op. cit., Ryan & Deci, 2001).

Debrucemo-nos agora nas teorias eudaimónicas que enfatizam sobretudo o papel da virtude ou da perfeição na aproximação a um estado de Bem-estar e contam com autores da corrente Estóica ou até mesmo com Aristóteles (Haybron, 2008).

Neste âmbito, o Bem-estar consiste já na realização do indivíduo, na existência de uma vida plena, na qual o potencial individual é concretizado. Este potencial é um ideal de excelência e perfeição, o qual cada indivíduo tentaria alcançar. Conseqüentemente é a procura deste ideal de perfeição que dá sentido e orientação à vida (Haybron, 2008).

Para estes autores, os estados emocionais seriam meros produtos secundários de uma vida virtuosa, de acordo com determinados ideais. Mesmo os Estóicos, embora acreditassem que o prazer e a dor fossem insignificantes na caracterização de uma vida virtuosa, defendiam que esta envolveria tranquilidade e outros estados emocionais agradáveis. Aristóteles defendeu, por seu turno, que (apenas) uma vida virtuosa seria verdadeiramente agradável.

Deste modo, os clássicos aceitavam o valor destes estados mentais apenas quando eram tidas em conta as atividades e circunstâncias deles decorrentes. Ou seja, o prazer, as emoções ou qualquer outro estado mental agradável só seriam valorizados se ocorressem em consequência de uma vida virtuosa. (Haybron, 2008).

Portanto, e em jeito de síntese deste item dedicado à área da filosofia, o Bem-estar foi, numa perspetiva hedónica visto como algo externo: o indivíduo deve buscar (sentir) o prazer – palavra que tomamos como substitutiva de Bem-estar – em coisas ou atividades, independentemente das circunstâncias. Todavia, nas teorias eudaimónicas há um maior destaque do papel das capacidades do eu em sentir, refletir e empreender esse estado de Bem-estar, especialmente quando se afirma que as emoções agradáveis decorrem, inevitavelmente, de uma busca pela realização de um ideal.

1.2. Perspetivas Psicológicas sobre o Bem-Estar

Numa primeira linha de análise, a investigação psicológica do Bem-estar agrupa-se essencialmente em duas perspetivas: a perspetiva hedonística e a perspetiva eudaimónica (Ryan e Deci, 2001), baseando-se, claramente, na tradição filosófica homónima supracitada nas secções anteriores.

A primeira perspetiva, denominada hedonística, sublinha a correspondência direta entre o conceito de Bem-estar (subjutivo) e o prazer (Kahnemann et al, 1999 op.

cit. Ryan & Deci, 2001). A segunda perspetiva, chamada eudaimónica, propõe que o Bem-estar consiste na realização ou concretização da natureza humana (Waterman, 1993).

1.3.Perspetivas Hedonísticas

O conceito de Bem-estar para a psicologia hedonística consiste não só no prazer físico, mas essencialmente na concretização de objetivos valorizados pelo próprio (Diener et al, 1998). Esta perspetiva, baseada em Bradburn (1969, op. cit. Diener, 1984) afirma que o Bem-estar ocorre em função da concretização de objetivos definidos pelo próprio, sejam eles quais forem. Assim, esta perspetiva conceptualiza o Bem-estar como sendo composto pela satisfação global com a vida (i.e. satisfação com a vida no passado, no presente e futuro); pela diferença positiva entre emoções agradáveis (e.g. a alegria, o contentamento, o orgulho) e emoções desagradáveis (e.g. a culpa, a vergonha, a tristeza) (Diener, 1984); e pela satisfação em determinados domínios de vida (e.g. o trabalho, a família, o lazer) (Diener et al., 1999). Para as conceptualizações hedonísticas, o Bem-estar é frequentemente chamado Bem-estar Subjetivo, devido a esta natureza de autoridade pessoal na definição do conceito. Isto é, cabe a cada pessoa, de forma individual, definir a natureza e a “quantidade” de Bem-estar experienciado.

Deste modo, os autores da psicologia hedonística defendem abertamente que o Bem-estar (subjetivo) ocorre em função de um acréscimo dos estados emocionais agradáveis relativamente aos estados emocionais desagradáveis, juntamente com uma apreciação global e específica satisfatória com a vida. Assim, para a psicologia hedonística, o Bem-estar consiste no Bem-estar subjetivo, o qual é frequentemente denominado felicidade (Diener, 1984). Uma quantidade superior de felicidade equivale

a uma quantidade superior de Bem-estar, independentemente da sua origem (Ryan et al, 2009).

Esta perspetiva hedonística tem sido posta em causa, em parte, por alguns autores que defendem uma posição eudaimónica em relação ao Bem-estar.

1.4.Perspetivas Eudaimónicas

Estas perspetivas contemporâneas inspiram-se, obviamente, nas teorias filosóficas da Eudaimonia. Waterman (1993), por exemplo, refere que o Bem-estar implica viver de acordo com o seu verdadeiro self ou daemon. O daemon constitui as potencialidades de um indivíduo, bem como um ideal de excelência partilhado com os outros, o qual daria significado à vida. O Bem-estar eudaimónico traduz-se pelo tentar viver de acordo com este ideal, tentando alcançá-lo.

Deste modo, as teorias que compõem a perspetiva eudaimónica não classificam a obtenção de um estado final (i.e. obtenção de emoções agradáveis, ausência de emoções desagradáveis e avaliação satisfatória da vida) como sinónimo de Bem-estar, focando-se nos conteúdos e processos de viver bem (Ryan et al, 2008). Nesse sentido, argumentam contra a posição hedónica, usando exemplos derivados da clínica: um paciente bipolar em fase maníaca pode experienciar predominantemente emoções agradáveis e pode relatar estar satisfeito com a vida, mas dificilmente poderá ser considerado como tendo Bem-estar ou como exemplar de uma vida óptima (Ryan & Huta, 2009).

Contudo, para os eudaimónicos, a prossecução e concretização dos ideais e valores eudaimónicos resultam frequentemente em Bem-estar subjetivo (i.e. presença de afeto agradável e uma avaliação global de satisfação com a vida). Contudo, este Bem-estar não se resume às avaliações de satisfação com a vida e com a prevalência de afeto

agradável em detrimento de afeto desagradável (Ryan & Huta, 2009). Deste modo, as medidas de Bem-estar propostas pela psicologia hedonística são percebidas por alguns autores eudaimônicos como resultados do funcionamento humano ótimo e pleno, mas não se limitando às mesmas (Ryan et al, 2008). Assim, foram propostos conceitos de Bem-estar alternativos e complementares, os quais consideram outros elementos.

Por exemplo, Ryff e Keyes (1995, Ryff & Singer, 1998) consideram que o Bem-estar (Psicológico) inclui: 1) Crescimento Pessoal, no sentido de crescimento e desenvolvimento pessoais; 2) Mestria ou Controlo Ambiental, enquanto capacidade de gerir eficazmente a vida e o meio envolvente, de acordo com os recursos e necessidades próprias; 3) Significado ou Propósito da Vida, ligado à crença na existência de significado e relevância da vida; 4) Relações Positivas, referentes à presença de relações de confiança, satisfatórias e calorosas com os outros; 5) Auto-aceitação das avaliações positivas sobre o *self* com aceitação dos seus vários aspetos); 6) Autonomia, isto é, experiência de auto-determinação e de regulação interna do comportamento.

McGregor e Little (1998) propuseram o sentido de significado (i.e. crescimento pessoal, propósito na vida, generatividade, qualidade de relações e autonomia).

Ryan e Frederick (1997) definiram a vitalidade subjetiva (i.e. sentimento agradável de vivacidade e energia) como uma medida de Bem-estar. Estes conceitos remetem para processos psicológicos subjacentes à dinâmica do Bem-estar, não se limitando à presença ou ausência relativa de determinados estados emocionais ou satisfação geral com a vida (i.e. Bem-estar subjetivo), como acontecia nas perspetivas filosóficas anteriores. Contudo, apesar deste destaque para dimensões ao nível dos processos e conteúdos psicológicos, alguns autores continuam a considerar que os conceitos medidos pelo Bem-estar subjetivo são importantes, concluindo que este não pode ser dissociado dos processos psicológicos que lhe estão subjacentes.

Existem alguns indicadores de que o Bem-estar poderá ser, na verdade, um conceito (pelo menos) bidimensional, sendo constituído por Bem-estar hedonístico e eudaimónico (Ryan & Deci. 2001). Nesse sentido, Compton e colaboradores (1996) numa análise fatorial realizada a 18 medidas de Bem-estar e saúde mental, identificaram 2 fatores: Bem-estar subjetivo e Crescimento pessoal. McGregor e Little (1998) numa investigação à estrutura fatorial do conceito Saúde mental, concluíram a presença de dois fatores, Felicidade e Significado. Estes dados parecem corroborar a importância dos dois tipos de Bem-estar definidos por ambas as perspetivas (i.e. hedonística e eudaimónica).

Contudo, existe um dado relevante que parece acrescentar uma diferenciação nestes dois “tipos” de Bem-estar. Existem alguns estudos que indicam que os indivíduos que empreendem e alcançam objetivos eudaimónicos têm níveis mais duradouros de Bem-estar subjetivo, quando comparados com pessoas cujas atividades e objetivos assumiam uma natureza hedónica (Huta & Ryan, 2006, op. cit. Ryan et al, 2008). Para além desta evidência de que existe uma associação positiva entre objetivos eudaimónicos e um Bem-estar mais duradouro, a presença de processos psicológicos eudaimónicos parece promover outras características saudáveis, tal como a saúde física (Ryan et al, 2008). Esta noção de Bem-estar parece, então, referir-se (ou refletir-se) à holística humana, ou pelo menos, espelha a tentativa de aproximação à complexidade e heterogeneidade dos fenómenos de natureza humana.

1.5. Bem-Estar Psicológico

O Bem-Estar psicológico representa “a avaliação subjetiva que os indivíduos fazem das suas vidas, incluindo conceitos como a satisfação com a vida, a felicidade, as emoções agradáveis, os sentimentos de realização pessoal e de satisfação com o

trabalho e a qualidade de vida, em detrimento de sentimentos negativos e desagradáveis” (Ferreira, 2007, p. 1).

Algumas investigações relacionam mesmo a inteligência emocional com a estabilidade psicológica e emocional (Justino & Santos, 2010).

Num estudo que observa as relações entre inteligência emocional (idem), conflito trabalho-família e satisfação com a vida, é revelada uma relação positiva entre a inteligência emocional e a satisfação com a vida e tal significa que “a aptidão para perceber e gerir emoções próprias e alheias está relacionada com o grau em que o indivíduo considera estar satisfeito com a sua vida.” (idem, p. 3625).

Outra investigação que estuda o bem-estar psicológico e inteligência emocional (Queroz & Neri, 2005) revela que “a utilização de recursos internos e de estratégias de enfrentamento diante das dificuldades impulsiona a manutenção e a reestruturação do bem-estar psicológico. A inteligência emocional tem a sua importância porque está relacionada com a competência para reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros, para administrar as próprias emoções e os relacionamentos e também se relaciona com a auto-motivação para lidar com as dificuldades encontradas no curso de vida.” Sendo assim, a auto-motivação é um bom motor do bem-estar psicológico. Neste estudo são encontradas diferenças entre sexos quanto ao bem-estar psicológico e inteligência emocional, mas não entre grupos e faixas etárias.

Segundo Petito e Cummins (citados por Boeckel & Sarriera, 2006, p. 53) a noção de bem-estar psicológico comporta elementos afetivos e cognitivos. Também Simões et al. (Citados por Ferreira, 2007, p. 9) referem que “sendo o bem-estar um conceito multidimensional, evidencia-se especialmente a dimensão afetiva e cognitiva: a primeira representa a afetividade positiva e negativa, traduzindo a tendência para experienciar sentimentos e sensações agradáveis ou a disposição para experienciar sentimentos ou emoções desagradáveis; a dimensão cognitiva é representada pela

satisfação com a vida, que resulta da avaliação global que as pessoas fazem das suas vidas, do seu passado e do seu desejo de mudar.” O bem-estar psicológico operacionaliza-se através de seis dimensões: aceitação de si, relações positivas com os outros, autonomia, domínio do ambiente, sentido de vida e crescimento pessoal (idem).

Pelo exposto, podemos concluir que a procura de bem-estar psicológico revela ser um fator preventivo da saúde. De registar que a Organização Mundial de Saúde (1978, par. 2) salienta que “a saúde – estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente a ausência de doença ou enfermidade - é um direito humano fundamental, e que a consecução do mais alto nível possível é a mais importante meta social mundial, cuja realização requer a ação de muitos outros setores sociais e económicos, além do setor da saúde.” Não deixa de ser um conceito, de certo modo, subjetivo, e esta subjetividade relaciona-se com a ideia que cada um tem do seu estado de saúde; no entanto, este não é da responsabilidade de apenas uma pessoa, mas sim de cada ser da sociedade que deve estar motivado para construir a sua saúde e a dos outros.

Outros autores estudaram o bem-estar psicológico, como o caso de Lawton (1991), para quem o bem-estar psicológico é um dos quatro domínios da qualidade de vida, que inclui também as competências comportamentais, as condições objetivas do ambiente externo e a qualidade de vida percebida. Para o autor, o sentido de bem-estar psicológico reflete a avaliação pessoal sobre o conjunto e sobre a dinâmica das relações entre os outros três domínios. Isto significa que o sentido do bem-estar psicológico não resulta da simples soma das competências, das possibilidades objetivas do ambiente externo, das crenças e opiniões sobre satisfações. De facto, o bem-estar psicológico é uma avaliação completa dessas condições, que tem em conta valores e expectativas pessoais e condições sociais, orgânicas e psicológicas atuais, assim como, a congruência entre as metas desejadas e as metas obtidas (Liberalesso, 2002).

A proposta de Waterman (1993) em que a eudaimonia integra, além da felicidade ou prazer hedónico, a expressão do desenvolvimento da personalidade e da autorealização, encontra-se representada no modelo alternativo de bem estar de Ryff (Novo, 2003).

Os trabalhos de Ryff (1989) e, mais tarde, de Ryff e Keyes (1995) são dois marcos na literatura sobre o tema. Segundo esses autores, as formulações teóricas em que se apoia o campo de estudos do bem-estar subjetivo são frágeis por diversas razões. Como primeiro argumento, apontam o facto de que o clássico estudo de Bradburn (1969) que sugeriu a existência de duas dimensões na estruturação dos afetos (positivos e negativos) são resultantes do efeito de acaso, visto que Bradburn, na época, tentava identificar como certas mudanças sociais de nível macro afetavam o padrão de vida dos cidadãos e, este, o seu bem-estar, dando-se atenção mínima à compreensão de bem-estar. Como segundo argumento para sustentar as proposições de bem-estar psicológico, os autores (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995) afirmam que dentro do campo de teorização psicológica existem diversas teorias que permitem construir concepções sólidas sobre o funcionamento psíquico, enfatizando-se os seus aspetos positivos.

O bem-estar psicológico é, sem dúvida, um tema complexo e sobre o qual ainda não existe um consenso alargado.

A falta de acordo na sua delimitação conceptual deve-se, entre outras razões, à complexidade do seu estudo, determinada em muitos casos, pelo seu carácter temporal, de natureza multideterminada, onde interferem fatores tanto objetivos como subjetivos. Esta abordagem pouco clara deu lugar ao uso indiscriminado de conceitos como bem-estar subjetivo, saúde mental e felicidade, sendo que para vários autores o bem-estar psicológico era um conceito limitado quando se refere ao número de dimensões que o compõem. Um exemplo disso é a convicção de Taylor (1991) citado por García (2002).

García-Viniegras & González (2000), define o bem-estar psicológico como parte da saúde no seu sentido mais geral, manifestando-se em todas as esferas da atividade humana. Desta mesma forma, Taylor afirma que quando um indivíduo se sente bem, é mais produtivo, sociável e criativo, tem uma projeção do futuro positiva e infunde felicidade que subentende a capacidade de amar, trabalhar, relacionar-se socialmente e controlar o meio ambiente.

García (2002) considera duas grandes dimensões do bem-estar psicológico. A primeira é a componente cognitiva e a segunda o aspeto emocional ou afetivo, ideias que já tinham sido anteriormente defendidas por Veenhoven (1996) ao estabelecer que as pessoas utilizam estes componentes para se avaliarem. O componente cognitivo reporta-se ao grau de satisfação com a vida, representando a discrepância percebida entre as aspirações e as realizações do sujeito, cujo alcance avaliativo vai desde a sensação de realização pessoal até à experiência de emoções, sentimentos e estado de ânimo.

Para Novo (2003), o mérito de Carol Ryff consiste na identificação dos pontos de convergência das diversas formulações teóricas e, subsequente transporte para os planos teórico e empírico, operacionalizando as qualidades fundamentais que delas emergem. O modelo síntese de bem-estar que esta investigadora propôs, permite centrar as dimensões nucleares do funcionamento psicológico positivo, colmatar o carácter restrito e atóxico do modelo de bem-estar subjetivo e integrar o bem-estar no âmbito mais lato da saúde mental.

Embora seja um modelo assente na conceptualização teórica, apresenta limitações ao apresentar dimensões associadas apenas ao chamado funcionamento psicológico positivo. Como vimos, vários autores que estudaram o bem-estar subjetivo (e.g. Headey, Kelley e Wearing, 1993) referem que o bem-estar psicológico não pode ser conceptualizado apenas numa das suas vertentes, quer seja mais negativa (ausência

de sintomas) ou mais positiva (funcionamento positivo), mas sim numa integração e simbiose das duas.

Isto leva-nos a crer que o bem-estar psicológico deverá primar por um carácter multidimensional. Alguns autores (e.g. Brief, Butcher, George & Link, 1993) tendem, de resto, a ser mais integrativos, para que se compreenda como, tanto os fatores externos, como internos, interagem com o bem-estar (Bizarro, 1999).

Uma das críticas igualmente efetuadas às investigações na área do bem-estar psicológico sublinha a ausência de modelos explicativos do mesmo, que guiem e orientem o trabalho empírico nesta área (Bizarro, 1999). Foi então que surgiu um novo grupo de modelos causais (entre outros) denominados por modelo *top-down* versus *bottom-up*. As teorias causais do bem-estar psicológico com mais evidência são as que apelam mais para uma causalidade interna, ou seja, o bem-estar depende de disposições internas do indivíduo versus uma causalidade mais externa, onde o bem-estar depende das circunstâncias de vida exteriores. Os modelos externos “bottom-up” e internos “top-down” atribuem diferentes pesos à natureza da determinação do bem-estar psicológico e podem distinguir-se na maneira como compreendem a natureza e as determinantes do dito conceito. Os modelos de “bottom-up” sugerem que o bem-estar deriva da soma de momentos e experiências agradáveis e desagradáveis, ou da soma da satisfação em diferentes domínios, em síntese, uma pessoa está satisfeita porque experimenta muitos momentos agradáveis e satisfatórios. Os modelos “top-down”, pelo contrário, vincam que os indivíduos estão predispostos a vivenciar e a reagir aos eventos e circunstâncias de forma positiva ou negativa (Fernandes, 2007).

Em suma, o bem-estar psicológico é um constructo que expressa o sentir positivo e o pensar construtivo do ser humano acerca de si mesmo, que se define pela sua natureza vivencial e que se relaciona com aspetos particulares do funcionamento físico, psíquico e social. O bem-estar psicológico tem elementos transitórios vinculados

à esfera emocional e elementos estáveis que são a expressão do cognitivo e do valorativo, ambos hermeticamente vinculados entre si e muito influenciados pela personalidade, dando lugar a um sistema de interações complexas.

Enquanto constructo multidimensional abrange diferentes domínios de natureza cognitiva e afetiva e permite identificar um amplo conjunto de características psicológicas, como vimos, a aceitação de si, o crescimento pessoal, objetivos na vida, as relações positivas com os outros, o domínio do meio e a autonomia. Esta formulação teórica encontrou sustentabilidade no âmbito do estudo do desenvolvimento humano e na percepção de envolvimento com os desafios existenciais da vida, considerando assim alguns aspetos que refletem o significado de bem estar eudaimónico (eudaimonicwell-being), mas que não são considerados pela abordagem do bem-estar subjetivo (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002) tornando-se numa alternativa à perspectiva redutora da conceção subjetiva do bem-estar. Na verdade, o acréscimo que o modelo do bem-estar psicológico promoveu em relação ao modelo do bem-estar subjetivo, não só colmatou algumas das suas limitações, como também impulsionou o entendimento do bem-estar e da psicologia para novos rumos e dimensões, que só no dealbar do milénio mereceram a aquiescência e a projeção devidas (Fernandes, 2007).

Enquanto o bem-estar subjetivo se sustenta tradicionalmente em avaliações do grau de satisfação com a vida e num balanço entre afetos positivos e negativos que revelam felicidade, as conceções teóricas do bem-estar psicológico são antes fortemente construídas sobre formulações psicológicas acerca do desenvolvimento humano e dimensionadas em capacidades para enfrentar os desafios da vida (Siqueira & Padovam, 2008).

1.6. Bem-Estar Psicológico na Adolescência

A adolescência – do latim *adolescere* que significa crescer – é uma época da vida humana marcada por profundas transformações fisiológicas, psicológicas, afetivas, cognitivas e sociais, vivenciadas num determinado contexto cultural, que potenciam a vulnerabilidade do equilíbrio psicológico (Antonovsky, 1987). Segundo Sprinthall e Collins (2003), a “agitação psicológica” estará relacionada com o grau de adaptabilidade do adolescente a estas transformações. Mais do que uma fase, a adolescência é um processo com características próprias, de passagem ritualizada da infância para a idade adulta, correspondendo, segundo Erikson (1976) a uma moratória psicossocial “um compasso de espera nos compromissos adultos”, situação que desperta experiências de crise e rutura entre o adolescente e a sociedade (Sprinthall e Collins, 2003). A adolescência inicia-se com a puberdade entre os 12-13 anos, contudo não existe consenso na literatura relativamente à idade do término, dada a inexistência de um facto observável do ponto de vista biopsicossocial para essa avaliação (Medeiros, 2000). Segundo Erikson (1976), a adolescência corresponde ao estágio de desenvolvimento psicossocial – Identidade/versus Difusão Confusão (12-18/20 anos) que é a idade em que, na vertente positiva, o adolescente vai adquirir uma identidade psicossocial, isto é, entende a sua singularidade e o seu papel no mundo. O adolescente vai perceber-se numa perspetiva histórica, integrando elementos identitários adquiridos nas idades anteriores. É neste estágio que o adolescente, com novas potencialidades cognitivas, explora e ensaia vários estatutos e papéis sociais. Embora a construção da identidade se realize ao longo de todo o ciclo de vida, constitui uma tarefa específica e primordial nesta idade. O lado negativo associado a esta etapa refere-se a aspetos relacionados com sentimentos de difusão/confusão de quem ainda não se encontrou a si próprio, não sabe o que quer e tem dificuldade em fazer opções. É na parte final da

adolescência, na transição para a vida adulta, que se obtém uma identidade realizada, uma identidade adquirida, assumindo o adolescente papéis de adulto (Sampaio, 1996). No entanto, o final da adolescência não pode ser apontado apenas com base em critérios cronológicos, uma vez que a definição acima indicada tem em conta critérios biológicos e sociais. Assim e atualmente, tendo em conta os critérios sociais (finalização da formação académica, entrada no mercado de trabalho), alguns autores consideram que o final da adolescência será aos 22-23 anos (Sampaio, 1994; Santos, 1996).

Uma das preocupações fundamentais dos psicólogos tem sido o Bem-estar de crianças e adolescentes, uma vez que, independentemente dos objetivos das intervenções, a importância de promover o Bem-estar psicológico é fundamental. Tendo em conta as características específicas da adolescência, suscetíveis de influenciar o Bem-estar psicológico dos jovens de forma negativa, as questões relacionadas com o Bem-estar psicológico assumem importância crucial. Contudo, as investigações existentes relativamente a este período etário são escassas. Como já foi referido, a adolescência é um período de vida bastante longo e composto de variadas mudanças. Assim, os adolescentes podem não estar preparados para conviver com as exigências desenvolvimentistas desta fase da vida, o que poderá refletir-se no seu Bem-estar psicológico, conduzindo a consequências nefastas, como alterações do comportamento, perturbações emocionais, insucesso escolar, consumos excessivos, entre outros.

Considerando a importância das tarefas desenvolvimentistas que ocorrem na adolescência, bem como a possibilidade de as mesmas estarem relacionadas com alterações no Bem-estar psicológico dos adolescentes, torna-se assim essencial caracterizar estas tarefas, dado que determinam e regulam as experiências vivenciadas pelos adolescentes (Grabber e Brooks-Gunn, 1996).

A nível físico, esta fase está repleta de mudanças intensas (maturação do sistema reprodutivo, aparecimento de pelos, aumento de altura e peso, o cabelo e a pele ficam

mais gordurosos, aparecimento do acne, etc.) iniciadas na puberdade, ocorrendo assim alterações significativas na imagem corporal dos adolescentes, dificultando a autoaceitação e com reflexos diretos nos comportamentos e atitudes e conseqüentemente no Bem-estar psicológico. O modo como os outros (família e pares) os percebem e com eles interagem altera-se conforme perdem o seu aspeto e estatuto de criança, provocando uma resposta/reacção, que estimula as transformações nos adolescentes (Newton, 1995). A nível emocional, as variações de humor constituem uma característica comum a todos os adolescentes, gerando situações de conflito com os adultos. Tradicionalmente, estas alterações eram entendidas como sendo de origem fisiológica, não existindo qualquer tipo de prevenção ou controlo. Uma perspectiva diferente é defendida por vários autores (Flannery, Torquati, e Lindemeier, 1994), ou seja, a importância do funcionamento fisiológico passa a ser reconhecida no funcionamento da atividade emocional. No entanto, existem outros fatores (adaptação a diferentes meios, expectativas de comportamentos socialmente apropriados, meio familiar, relacionamento com os pares, situação escolar) que influenciam os períodos de oscilações emocionais. É de importância vital que o adolescente tenha a capacidade de compreender e conhecer as suas próprias emoções, no entanto, tal nem sempre é fácil, dado existirem emoções que nunca foram experimentadas, pelo que o adolescente deverá aprender a regular a sua emocionalidade, segundo padrões socialmente aceites e com repercussões positivas no seu Bem-estar psicológico.

A nível social, deverá ocorrer uma aprendizagem de padrões sociais apropriados a esta nova fase, tendo em conta a convivência com a família e o grupo de pares, sendo de suma importância estabelecer relações consistentes com estes últimos. Assim, o grupo de pares tem importância acrescida na socialização, como o meio onde o adolescente aprende novos padrões de socialização, adquirindo e desenvolvendo competências sociais (Hartup, 1993), em que o adolescente é avaliado tendo em conta

valores e normas estabelecidos pelo grupo, não estando sujeito às sanções dos adultos, mas não se isentando do julgamento dos pares.

Assim, a aceitação social é fundamental para o Bem-estar psicológico dos adolescentes, uma vez que um adolescente que não esteja inserido e integrado num grupo de pares, tenderá a autoavaliar-se negativamente, o que afetará o seu Bem-estar psicológico. Note-se que, por vezes, a influência do grupo de pares pode ser negativa, nas situações em que os adolescentes se poderão envolver em comportamentos de risco, por exemplo. Assim, o adolescente terá de conseguir avaliar as sugestões dos pares, de forma a selecionar as que deve ou não aceitar. Nesta fase é habitual os adolescentes desenvolverem relações íntimas de amizade, para conversarem sobre os seus interesses, sentimentos e pensamentos privados, o que serve também como forma de descentração. Os relacionamentos amorosos adquirem importância crucial na adolescência, pois o interesse por membros do sexo oposto surge como consequência da maturação fisiológica e da pressão social. Sobrevém então a necessidade de aprender novos comportamentos e atitudes, ocorrer uma aceitação de si, bem como saber conviver com as situações características deste campo. Assim, é nas relações com os pares que novos desafios se apresentam, sendo que o jovem pode ter dificuldades em adaptar-se a novas situações, o que afetará o seu Bem-estar psicológico. A nível familiar, o adolescente confronta-se com as tarefas de abandonar o seu papel de criança e continuar a desempenhar o seu papel de filho, tendo em conta todos os direitos e deveres envolvidos, e tendo em vista tornar-se um adulto autónomo (Newman e Newman, 1984). Nesta fase, o adolescente deve reformular os seus comportamentos e procedimentos, podendo igualmente encontrar dificuldades de adaptação, o que afetará o seu Bem-estar psicológico (Youniss 1994). As questões da autonomia, controlo e valores familiares, são desafios presentes na adolescência, ocorrendo conflitos com os pais quando estes lhes negam ou impõem limites à autonomia que pretendem, sendo que

as dificuldades dos adolescentes em lidar com tais situações, poderão afetar o seu Bem-estar psicológico, uma vez que, se por um lado pretendem afastar-se do grupo familiar, a fim de aprofundar os relacionamentos com os pares, adquirindo assim novas experiências, por outro, desejam manter o seu papel na família, a fim de obter apoio emocional, tendo o adolescente ainda que conseguir um equilíbrio entre os valores do meio familiar e os do grupo de pares, gestão delicada e que nem sempre é fácil e bem-sucedida.

Quando os adolescentes questionam as regras que lhes são impostas, estão a desenvolver as suas interpretações/soluções para os problemas com que se deparam, não aceitando facilmente as justificações dos pais como ocorria quando eram crianças. Este facto pode levar os pais a agirem com mais rigidez e autoridade, agravando-se a assimetria compreendida pelos filhos. Por outro lado, quando o ambiente familiar é mais permissivo, o adolescente sente que pode fazer tudo o que desejar, sentindo também insegurança quanto ao que fazer em determinadas situações, sendo que ambos os estilos parentais extremos poderão afetar o Bem-estar psicológico dos adolescentes (Steinberg, 1990).

Do acima exposto, pode afirmar-se que os adolescentes são considerados uma franja populacional importante para a promoção do Bem-estar psicológico. Neste sentido, verifica-se a necessidade de existência de conhecimento relativo a este facto, que possa fundamentar empiricamente as intervenções psicológicas, devendo o Bem-estar psicológico nos adolescentes ser conceptualizado, não só como a ausência de sintomas, constructo medido pela maioria dos instrumentos de avaliação existentes, mas também tendo em conta a existência de indicadores positivos. Seguem-se alguns estudos relacionados com Bem-estar psicológico na adolescência considerados relevantes.

Lempers, Clark-Lempers e Simons (1989) investigaram a conexão entre nível socioeconómico e índices de suicídio e de depressão na adolescência, concluindo que tanto o risco de suicídio, como a depressão, aumentavam quando as carências socioeconómicas também aumentavam. Harold e Conger (1997) concluíram que os adolescentes que presenciam conflito conjugal (discussões, agressões verbais ou físicas) sentem culpa e insegurança, o que provoca alterações significativas no seu Bem-estar psicológico. Amato e Keith (1991) concluíram que o divórcio afeta negativamente o Bem-estar psicológico dos adolescentes em vários domínios, como auto-estima, aproveitamento escolar, relações parentais, com os pares e atitudes, em comparação com adolescentes que vivem em famílias intactas. Nassau e Drotar (1995) investigaram o impacto das doenças crónicas na socialização com os pares, concluindo que no respeitante a doenças menos debilitadoras, (asma ou epilepsia), não se verificaram diferenças relevantes entre jovens doentes e saudáveis. Os estudos sobre o apoio social tiveram o seu auge no período desenvolvimentista (cf. Bizarro, 1999), tendo como premissa o seu contributo para o Bem-estar Psicológico. Seiffge-Krenke (1993) na sua perspectiva desenvolvimentista refere a importância dos laços familiares, das relações sociais próximas e do grupo de pares, para a aquisição de estratégias de *coping* e consequentemente para o Bem-estar Psicológico na adolescência. O autor considera que a procura de apoio social por parte das adolescentes aumenta com a idade, pelo que estes recorrem ao grupo de pares, bem como aos professores e à família na procura de conselhos, assim como para discutirem os seus problemas. Quanto aos adolescentes, é de realçar que apesar de eles procurarem menos apoio social, são mais otimistas em relação aos problemas, tendo também tendência para esquecê-los, até pelo recurso facilitado de substâncias. O surgimento de investigações orientadas para a conexão entre *coping* e Bem-estar psicológico deveu-se aos avanços da Psicologia Positiva. Com o objetivo de promover estratégias de *coping* mais eficazes, estas investigações

contribuíram para a elaboração de programas de prevenção para crianças e adolescentes, bem como para a sua implementação (Frydenberg, Lewis, Bugalski, Cotta, McCarthy, Luscombe-Smith e Poole, 2004). Evidencia-se que “...um maior uso de estratégias de coping não produtivas está associado a um menor bem-estar (...) um maior uso de estratégias de coping produtivas está associado a um maior bem-estar...” (Frydenberg e Lewis, 1999, p.33), sendo que as estratégias de *coping* não produtivas são causadoras de problemas psicológicos (ansiedade, depressão, perturbações do comportamento alimentar, suicídio), problemas de comportamento (violência) e baixo aproveitamento escolar. Assim, e com base em investigações de vários autores, pode afirmar-se que o recurso a estratégias de *coping* tem substancial interferência na saúde mental e, conseqüentemente, na promoção do Bem-estar psicológico (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen e Saltzman, 2000; Wilson, Pritchard e Revalee, 2005). Segundo alguns autores, a esperança influencia diretamente a promoção de Bem-estar físico e psicológico. Snyder (1995), por exemplo, refere que a promoção da esperança é fundamental para garantir o Bem-estar geral. Piko (2001, cit. in Wilson e colaboradores 2005), num estudo da conexão entre estratégias de coping e saúde nos adolescentes, conclui que existe uma relação positiva entre as estratégias de resolução de problemas e a procura de apoio social, que influenciam positivamente o Bem-estar geral. Bizarro (1999), num estudo longitudinal, conclui que as raparigas portuguesas apresentam níveis mais baixos de Bem-estar psicológico, tanto de uma forma global, como na perceção de competência, bem como nas dimensões cognitiva-emocional. A idade parece ter influência neste processo, tendendo o Bem-estar a aumentar entre os 12-13,5 anos e diminuir entre os 14-17 anos. Artech e Bandeira (2003) investigaram o Bem-estar Subjetivo em adolescentes divididos em três grupos: (a) trabalhadores em regime regular, (b) trabalhadores em regime educativo e (c) não trabalhadores. Através dos resultados, foi possível detetar níveis de Bem-estar Subjetivo nos três grupos,

evidenciando-se que o trabalho na adolescência tem efeitos positivos, principalmente o trabalho educativo.

Se a adolescência é marcada por fatores culturais, também as diferenças de Sexo, em qualquer estágio do desenvolvimento, tendem a possuir uma forte componente cultural, salvo as facetas que estejam estritamente ligadas às peculiaridades somáticas próprias de cada sexo.

Assim, as tarefas tradicionalmente aceitas como promotoras do desenvolvimento dos indivíduos não só causam diferenças relacionadas com a idade, mas também diferenças relacionadas com o Sexo (Bisegger et al., 2005; Berjano et al., 2008; Traverso-Yépez & Pinheiro, 2002).

As diferenças, quanto ao Sexo e quanto à idade, não estão completamente clarificadas na literatura. As pesquisas sobre o bem-estar, por grupos etários e por sexo, nem sempre apontam na mesma direção, podendo depender da medida utilizada em relação ao bem-estar e mesmo de conceitos e operacionalizações diferentes dos constructos (Arita et al., 2005; Rodríguez, 2009).

1.7. Bem-Estar Psicológico e Sexo

Sabe-se que são vários os fatores que influenciam o bem-estar, nomeadamente o sexo (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999) e a idade (Bizarro, 1999; Ryff, 1989).

Os estudos não mostram consenso quanto aos resultados finais. Estes oscilam entre a não existência de diferenças entre os sexos e a existência de ligeiras diferenças, apresentando os rapazes em média um melhor nível de bem-estar psicológico segundo Twenge e Nolen-Hoeksema (2002) e Bizarro (2001b). De acordo com Hyde, Krajinik e Skuldt-Niederberger (1991), é socialmente mais aceite para o género feminino admitir fraquezas (weaknesses). Os traços como independência, agressividade e dominância

continuam a ser associados a homens e a sensibilidade, emocionalidade e gentileza às mulheres (Powell, 1993). Os papéis sociais de género induzem a diferenças sexuais estereotipadas que resultam na aquisição de diferentes competências e crenças que, por sua vez, afetam o comportamento social. É provável que as mulheres tenham desenvolvido mais sensibilidade aos aspetos emocionais das suas experiências (Bizarro, 1999) e provavelmente as raparigas apresentam mais dificuldades em lidar com as exigências das novas tarefas desenvolvimentistas (Bizarro, 2001b).

Estas diferenças podem estar relacionadas com os papéis sociais atribuídos a cada sexo, sabe-se, por exemplo, que a expressão de afetos negativos é mais facilmente tolerada e permitida às mulheres (Diener, 1994).

1.8. Bem-Estar Psicológico e Idade

Relativamente à idade, os estudos mostram não existirem diferenças estatisticamente significativas, porém, pode verificar-se que os adolescentes de 14 e 15 anos apresentam um menor bem-estar psicológico. De acordo com Bizarro, (2001b) os adolescentes de menos idade apresentam um maior bem-estar psicológico.

De resto, a grande maioria dos estudos mostra que os níveis de bem-estar psicológico observados nas idades mais jovens são mais elevados do que os observados nas idades mais avançadas dos adolescentes (Berjano et al., 2008; Bisegger et al., 2005; Matos, Gonçalves & Gaspar, 2005; Matos et al., 2006; Ravens-Sieberer et al., 2001).

1.9. Bem-Estar Psicológico e Rendimento Escolar

Esta abordagem e evidência empírica permitem assumir que as avaliações e considerações gerais que os adolescentes fazem sobre o grau de satisfação com um dos

seus principais domínios de vida e intervenção têm um efeito considerável na expressão dos níveis de saúde mental positiva, tal como proposto pelo modelo do bem-estar psicológico (Ryff, 1989a, 1989b). A literatura existente apresenta como principais argumentos a evidência que demonstra que os alunos mais satisfeitos com a sua escola e vida escolar têm maior probabilidade de se sentirem melhor com eles próprios e revelarem maiores níveis de bem-estar psicológico (Huebner & Dew, 1996; Matos et al, 2004).

Neste âmbito, também no presente estudo se denotou uma diminuição da satisfação escolar ao longo da adolescência, o que vai ao encontro de investigações anteriores (Matos & Equipa Aventura Social, 2003, 2006). Parece, assim, ser evidente que os adolescentes percecionam uma diminuição do gosto pela escola, do rendimento/sucesso escolar e da simpatia nas amizades à medida que envelhecem (Baker & Maupin, 2009; Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2008), acompanhados por perceções de maiores exigências/pressões no contexto escolar, o que em parte permite justificar a elevada percentagem de insucesso/abandono escolar no contexto nacional.

Síntese

Neste capítulo, a principal meta passou por abordar o bem-estar psicológico sobre diversas perspetivas. Começamos por uma abordagem sobre o bem-estar e os fatores diferenciadores do mesmo, como a busca de crescimento pessoal, a autonomia e outros, que nos proporcionam sensações positivas, assim consideramos que o Bem-estar consiste no funcionamento e em experiências ótimas num determinado indivíduo (Ryan & Deci, 2001).

Fizemos também uma abordagem às perspetivas filosóficas de bem-estar desde a antiguidade até momentos mais atuais, sendo que aqui, o Bem-estar consiste na

realização do indivíduo, na existência de uma vida plena, na qual o potencial individual é concretizado. Este potencial é um ideal de excelência e perfeição, o qual cada indivíduo tentaria alcançar. Conseqüentemente é a procura deste ideal que dá sentido e orientação à vida (Haybron, 2008).

Abordamos também as teorias de bem-estar psicológico sobre o ponto de vista hedonístico e eudaimônico, sendo que o conceito de Bem-estar para a psicologia hedonística consiste não só no prazer físico, mas essencialmente na concretização de objetivos valorizados pelo próprio (Diener et al, 1998), enquanto para Waterman (1993), sob o ponto de vista eudaimônico por exemplo, o bem-estar implica viver de acordo com o seu verdadeiro self ou daemon.

Chegados ao ponto fulcral deste capítulo, ou seja, ao bem-estar psicológico verificamos que o Bem-Estar psicológico representa “a avaliação subjetiva que os indivíduos fazem das suas vidas, incluindo conceitos como a satisfação com a vida, a felicidade, as emoções agradáveis, os sentimentos de realização pessoal e de satisfação com o trabalho e a qualidade de vida, em detrimento de sentimentos negativos e desagradáveis” (Ferreira, 2007, p. 1).

Verificamos também a forma como os autores e estudos se pronunciavam quanto ao relacionamento do bem-estar psicológico com o sexo, com a idade e com o rendimento escolar.

Em seguida, abordaremos os estilos de aprendizagem que são utilizados pelas diversas pessoas na assimilação, organização e utilização das diversas informações (internas e externas) que conduzem a qualquer processo de aprendizagem.

Capítulo II – Variáveis de Aprendizagem

Introdução

Este capítulo referencia os estilos de aprendizagem utilizados pelas pessoas em geral e pelos alunos em particular. Neste estudo as variáveis de aprendizagem são tidas como fatores que influenciam o processo de aprendizagem e, conseqüentemente definem um determinado estilo de aprendizagem.

Por conseguinte, utilizaremos ambos os conceitos durante o desenvolvimento do presente estudo. Neste capítulo, iniciamos com a definição do constructo, as suas características e a diferenciação com outros conceitos análogos, como as estratégias de aprendizagem e os estilos cognitivos. São ainda apresentados alguns dos modelos e teorias que foram construídos para explicitar os estilos de aprendizagem, dando-se especial ênfase ao Modelo de Kolb e, Modelo de Felder e Silverman. O capítulo encerra com a relação entre os estilos de aprendizagem e bem-estar psicológico, como constructos que se interligam no processo de aprendizagem e procuramos apresentar um conjunto de estudos que foram realizados e que consideram a relação dos estilos de aprendizagem com variáveis como o sexo, a idade e o rendimento escolar.

2.1. Definição de Estilos de Aprendizagem

Da revisão bibliográfica realizada aos estilos de aprendizagem, constatamos que os mesmos se encontram intimamente relacionados com as diferenças individuais e que correspondem, igualmente, a diferenças estilísticas consistentes que se encontram presentes na organização dos estímulos, a partir dos quais as pessoas constroem significados através das suas próprias experiências (Riding & Rayner, 1999).

Nesse sentido, os estilos de aprendizagem referem-se à forma como as pessoas aprendem, com recurso a um conjunto de métodos ou estratégias (Puente, 1998). Assim, esses métodos ou estratégias variam em função daquilo que se pretende aprender, pois cada pessoa tende a desenvolver certas preferências ou tendências globais que acabam por definir o seu próprio estilo de aprendizagem (Puente, 1998).

Todas as pessoas aprendem de forma diferente, utilizam estratégias variadas, aprendem em diferentes ritmos e com maior ou menor eficácia, mesmo quando se encontram motivadas para a aprendizagem, no mesmo nível de instrução, na mesma idade ou estejam a estudar o mesmo tema (Riding & Rayner, 1999). Nesta perspetiva, constatamos que as pessoas apesar de possuírem um estilo de aprendizagem, podem utilizar outros estilos em função do conteúdo que pretendem aprender (Riding & Rayner, 1999). Existe, portanto, ao nível dos estilos de aprendizagem, uma variabilidade intrapessoal (dentro do próprio sujeito) e uma variabilidade interpessoal, isto é, por comparação a outros sujeitos (Woolfolk, 1996).

Talvez por este motivo não exista uma definição que seja unânime na literatura sobre os estilos de aprendizagem. Não obstante essa falta de unanimidade, constatamos que a maioria dos autores é consistente ao aceitar que os estilos de aprendizagem são preferências pessoais que são utilizadas quando há necessidade de se processar uma determinada informação e de se lidar com uma tarefa de aprendizagem (Alonso, Gallego, & Honey, 2005).

Das diversas definições que podem ser encontradas sobre os estilos de aprendizagem, destacamos, pela sua simplicidade, a definição proposta por De Bello (1990), que considera os estilos de aprendizagem como modos através dos quais as pessoas absorvem ou retêm informação.

De uma forma mais elaborada, Jonassen e Grabowski (1993) sublinham que os estilos de aprendizagem são padrões de preferências que permitem abordar os requisitos

físicos, mentais e emocionais impostos pelos métodos de instrução, com vista à aprendizagem.

Já Puente (1998) considera que os estilos de aprendizagem são variáveis que modulam as tarefas de aprendizagem e que se baseiam na conceção de que a aprendizagem é um elemento ativo e com um domínio sobre o ambiente.

Também Pomar (1999) refere que os estilos de aprendizagem, numa perspetiva geral, podem ser descritos como um “conjunto de factores y actitudes que facilitan el aprendizaje a un sujeto en una situación dada” (p. 140). Refere ainda que “los estilos de aprendizaje parecen influir en cómo los alumnos aprenden, en cómo los profesores enseñan y en cómo unos y otros interactúan” (p. 140).

Furnham e Heaven (1999) adicionam dois aspetos importantes na definição de estilos de aprendizagem: a inteligência e a personalidade, referindo que os estilos de aprendizagem são o reflexo da interação entre estas duas componentes e, portanto, funcionam como estratégias que cada um adota para dominar um determinado material novo e complexo.

Enquanto Dunn e Griggs (2000) referem que os estilos de aprendizagem são a forma pela qual os alunos concentram, processam, internalizam e recordam informação académica nova, Prieto (2000) assume os estilos de aprendizagem como diferenças individuais nos alunos, no seu modo de perceber e processar a informação, na forma de sequenciar os procedimentos de trabalho e consolidar determinados tipos de aprendizagem.

Conceptualmente e segundo Suárez, Del Buey e Diez (2000), os estilos de aprendizagem são variáveis pessoais que explicam as diferentes formas de abordar, planificar e responder às necessidades de aprendizagem.

Lozano-Rodríguez (2000) depois de analisar as diversas teorias e integrar múltiplos conceitos definiu os estilos de aprendizagem como “un conjunto de

preferencias, tendencias y disposiciones que tiene una persona para hacer algo y que se manifiesta através de un patrón conductual y de distintas fortalezas que lo hacen distinguirse de los demás” (p. 17).

Nesta linha de pensamento, Gordon e Bull (2004) referem que a definição mais consensual de estilo de aprendizagem é aquela que o considera como “o composto de características cognitivas, afetivas e fatores psicológicos que servem como indicadores relativamente estáveis, do modo como um aluno percebe, interage e responde ao ambiente de aprendizagem” (p. 917).

Alonso et al. (2005) vão mais longe ao afirmarem que os estilos de aprendizagem são “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambiente de aprendizaje” (p. 104). Para os autores supracitados, os traços cognitivos prendem-se com a forma como os alunos estruturam os conteúdos, formam e utilizam conceitos, interpretam a informação, resolvem problemas, seleccionam os meios de representação (visual, auditivo e cinestésico), entre outros. Os traços afetivos vinculam as motivações e expectativas que influenciam a aprendizagem, enquanto os traços fisiológicos estão mais relacionados com o biótipo e biorritmo do aluno (Alonso & Gallego, 2000).

Uma definição mais recente é a proposta por Cué (2006) que reuniu diferentes conceitos propostos por vários autores e definiu os estilos de aprendizagem como um conjunto de aptidões, preferências, tendências e atitudes que uma pessoa possui para fazer algo e que se manifestam através de um padrão de conduta e de destrezas distintas que permitem distinguir o indivíduo dos demais, nomeadamente na forma como conduz, veste, fala, pensa, aprende, conhece e ensina.

Em suma, podemos dizer com base nas definições propostas sobre os estilos de aprendizagem, que estes se referem ao modo selecionado pelas pessoas, para

perceberem e processarem a informação quando perante situações de aprendizagem de natureza diversa. Estas preferências permitem estabelecer uma taxonomia dos diversos estilos de aprendizagem e explicar aspetos relacionados com as diferenças individuais que caracterizam o seu processo de aprendizagem.

2.2. Estilos de Aprendizagem: Estilos e Delimitações

Da revisão bibliográfica realizada aos estilos de aprendizagem, constatamos que os mesmos se encontram intimamente relacionados com as diferenças individuais e que correspondem, igualmente, a diferenças estilísticas consistentes que se encontram presentes na organização dos estímulos, a partir dos quais as pessoas constroem significados através das suas próprias experiências (Riding & Rayner, 1999).

Nesse sentido, os estilos de aprendizagem referem-se à forma como as pessoas aprendem, com recurso a um conjunto de métodos ou estratégias (Puente, 1998). Assim, esses métodos ou estratégias variam em função daquilo que se pretende aprender pois cada pessoa tende a desenvolver certas preferências ou tendências globais que acabam por definir o seu próprio estilo de aprendizagem (Puente, 1998).

Todas as pessoas aprendem de forma diferente, utilizam estratégias variadas, aprendem em diferentes ritmos e com maior ou menor eficácia, mesmo quando se encontram motivadas para a aprendizagem, no mesmo nível de instrução, na mesma idade ou estejam a estudar o mesmo tema (Riding & Rayner, 1999). Nesta perspetiva, constatamos que as pessoas apesar de possuírem um estilo de aprendizagem, podem utilizar outros estilos em função do conteúdo que pretendem aprender (Riding & Rayner, 1999). Existe, portanto, ao nível dos estilos de aprendizagem, uma variabilidade intrapessoal (dentro do próprio sujeito) e uma variabilidade interpessoal, isto é, por comparação a outros sujeitos (Woolfolk, 1996).

Talvez por este motivo não exista uma definição que seja unânime na literatura sobre os estilos de aprendizagem. Não obstante essa falta de unanimidade constatamos que a maioria dos autores é consistente ao aceitar que os estilos de aprendizagem são preferências pessoais que são utilizadas quando há necessidade de se processar uma determinada informação e de se lidar com uma tarefa de aprendizagem (Alonso, Gallego, & Honey, 2005).

Das diversas definições que podem ser encontradas sobre os estilos de aprendizagem, destacamos, pela sua simplicidade, a definição proposta por De Bello (1990), que considera os estilos de aprendizagem como modos através dos quais as pessoas absorvem ou retêm informação.

De uma forma mais elaborada, Jonassen e Grabowski (1993) sublinham que os estilos de aprendizagem são padrões de preferências que permitem abordar os requisitos físicos, mentais e emocionais impostos pelos métodos de instrução, com vista à aprendizagem.

Já Puente (1998) considera que os estilos de aprendizagem são variáveis que modulam as tarefas de aprendizagem e que se baseiam na conceção de que a aprendizagem é um elemento ativo e com um domínio sobre o ambiente.

Também Pomar (1999) refere que os estilos de aprendizagem, numa perspetiva geral, podem ser descritos como um “conjunto de factores y actitudes que facilitan el aprendizaje a un sujeto en una situación dada” (p. 140). Refere ainda que “los estilos de aprendizaje parecen influir en cómo los alumnos aprenden, en cómo los profesores enseñan y en cómo unos y otros interactúan” (p. 140).

Furnham e Heaven (1999) adicionam dois aspetos importantes na definição de estilos de aprendizagem: a inteligência e a personalidade, referindo que os estilos de aprendizagem são o reflexo da interação entre estas duas componentes e, portanto,

funcionam como estratégias que cada um adota para dominar um determinado material novo e complexo.

Enquanto Dunn e Griggs (2000) referem que os estilos de aprendizagem são a forma pela qual os alunos concentram, processam, internalizam e recordam informação académica nova, Prieto (2000) assume os estilos de aprendizagem como diferenças individuais nos alunos, no seu modo de perceber e processar a informação, na forma de sequenciar os procedimentos de trabalho e consolidar determinados tipos de aprendizagem.

Conceptualmente e segundo Suárez, Del Buey e Diez (2000), os estilos de aprendizagem são variáveis pessoais que explicam as diferentes formas de abordar, planificar e responder às necessidades de aprendizagem.

Lozano-Rodríguez (2000) depois de analisar as diversas teorias e integrar múltiplos conceitos definiu os estilos de aprendizagem como “un conjunto de preferencias, tendencias y disposiciones que tiene una persona para hacer algo y que se manifiesta através de un patrón conductual y de distintas fortalezas que lo hacen distinguirse de los demás” (p. 17).

Nesta linha de pensamento, Gordon e Bull (2004) referem que a definição mais consensual de estilo de aprendizagem é aquela que o considera como “o composto de características cognitivas, afetivas e fatores psicológicos que servem como indicadores relativamente estáveis, do modo como um aluno percebe, interage e responde ao ambiente de aprendizagem” (p. 917).

Alonso et al. (2005) vão mais longe ao afirmarem que os estilos de aprendizagem são “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambiente de aprendizaje” (p. 104). Para os autores supracitados, os traços cognitivos prendem-se com a forma como os alunos estruturam os conteúdos,

formam e utilizam conceitos, interpretam a informação, resolvem problemas, selecionam os meios de representação (visual, auditivo e cinestésico), entre outros. Os traços afetivos vinculam as motivações e expectativas que influenciam a aprendizagem, enquanto os traços fisiológicos estão mais relacionados com o biótipo e biorritmo do aluno (Alonso & Gallego, 2000).

Uma definição mais recente é a proposta por Cué (2006) que reuniu diferentes conceitos propostos por vários autores e definiu os estilos de aprendizagem como um conjunto de aptidões, preferências, tendências e atitudes que uma pessoa possui para fazer algo e que se manifestam através de um padrão de conduta e de destrezas distintas que permitem distinguir o indivíduo dos demais, nomeadamente na forma como conduz, veste, fala, pensa, aprende, conhece e ensina.

Em suma, podemos dizer com base nas definições propostas sobre os estilos de aprendizagem, que estes se referem ao modo selecionado pelas pessoas, para perceberem e processarem a informação, quando perante situações de aprendizagem de natureza diversa. Estas preferências permitem estabelecer uma taxonomia dos diversos estilos de aprendizagem e explicar aspetos relacionados com as diferenças individuais que caracterizam o seu processo de aprendizagem.

Há autores que ao invés de falarem de estilos de aprendizagem falam de *preferências de estilos de aprendizagem* (Suárez et al., 2000), já que no processo de aprendizagem se verifica a preferência de um determinado estilo em detrimento de outros.

Para Woolfok (1996) as preferências são uma classificação mais precisa e definem-se como as formas preferidas de estudar e de aprender, tais como utilizar imagens em vez de textos, trabalhar sozinho ou com outras pessoas, aprender em situações estruturadas ou não estruturadas, com ou sem música, entre outros. A preferência por um estilo particular nem sempre garante que esse estilo de

aprendizagem seja eficaz, no entanto, se se revelar eficaz, os alunos poderiam beneficiar se desenvolvessem novas formas para aprender.

Butler (1988) identificou quatro dimensões nos estilos de aprendizagem que se articulam e funcionam de uma forma integrada:

- Cognitiva - que são diferentes modos através dos quais os alunos percebem e ordenam mentalmente a informação e as ideias;
- Afetiva – que atende à influência dos fatores sociais e emocionais nas situações de aprendizagem;
- Fisiológica – que se constitui pelas sensações auditivas, verbais ou cinestésicas que são utilizadas na aprendizagem;
- Psicológica - que se define como a força interna e individual que afeta a aprendizagem do sujeito.

Por sua vez, Gallego e García (2008) identificaram três elementos psicológicos primários nos estilos de aprendizagem que se estruturam segundo esse mesmo estilo e refletem o modo como a pessoa constrói o seu próprio processo de aprendizagem:

- uma componente afetiva, relacionada com o sentimento;
- uma componente cognitiva, relacionada com o conhecer;
- uma componente comportamental, relacionada com o fazer.

Nesta linha de pensamento, os estilos de aprendizagem pressupõem a existência de processos cognitivos e de operações mentais, organizadas e coordenadas, que se inferem a partir do comportamento do indivíduo perante uma tarefa de raciocínio ou de uma tarefa de resolução de problemas sendo que, operacionalmente, funcionam como metas a alcançar através das estratégias de aprendizagem utilizadas por esse mesmo indivíduo (Puente, 1998).

2.3. Diferenciação dos Estilos de Aprendizagem com outros Constructos

Gallego e García (2008) constataram que há dois tipos de abordagem diferentes: há autores que se centram nos aspetos cognitivos do indivíduo, utilizando a terminologia *estilos cognitivos* e, há, por outro lado, autores que se centram no processo de aprendizagem, pelo que utilizam a terminologia *estilos de aprendizagem*.

Given (2000) considera que apesar destes dois conceitos serem utilizados de forma indiferenciada, os estilos de aprendizagem são muito mais abrangentes do que os estilos cognitivos.

Outras diferenciações são igualmente realizadas. Sadler-Smith (1996) realiza a distinção entre estilos, preferências e estratégias de aprendizagem:

- Estilo de aprendizagem (*learning style*) é a forma habitual de adquirir conhecimento, habilidades ou atitudes através do estudo ou da experiência. O estilo é relativamente estável e é uma forma típica com a qual o indivíduo que aprende se aproxima da aprendizagem;
- Preferência de aprendizagem (*learning preferentes*) é o modo preferido (eleito) de aprender, que pode variar no mesmo indivíduo em função da tarefa e do contexto;
- Estratégias de aprendizagem (*learning strategies*) representam o plano de ação adotado para a aquisição do conhecimento, habilidades ou atitudes através do estudo ou da experiência. É a forma na qual se decide realizar uma tarefa de aprendizagem, por exemplo o recurso à demonstração, discussão ou prática.

Também Riding e Rayner (1999) procuraram distinguir os estilos cognitivos, estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem, que surgem muitas vezes relacionados na literatura e que, por vezes, são utilizados indiscriminadamente.

Neste sentido, Carrasco (2000) sugere que as estratégias de aprendizagem são modos de aprender e, portanto, somente o seu uso metacognitivo poderá proporcionar a

aprendizagem. Isto significa que as estratégias de aprendizagem pressupõem uma metacognição, ou então deixam de ser estratégias de aprendizagem.

Estas estratégias são importantes porque são elas que asseguram e reforçam a aprendizagem, mediante a auto-motivação, o autoconceito e a autorregulação ou controlo da aprendizagem, isto é, são forças internas que levam o aluno a aprender (Garay, 2011).

São diversas as estratégias de aprendizagem que existem, no entanto, apesar da sua diversidade, há uma característica comum entre elas, tal como referem De Zubiría e De Zubiría (1996), que é o seu treino. Assim como os atletas desenvolvem os seus músculos exercitando-os, só é possível desenvolver o pensamento dos alunos com exercícios que permitam o desenvolvimento das suas capacidades de síntese, de análise, de abstração e de dedução, isto é, a sua capacidade para pensar.

Por isso se aceita que as estratégias de aprendizagem sejam atividades que refletem quatro grandes fases do processamento de informação (Suárez et al., 2000):

- *A fase de aquisição* da informação, que integra estratégias de atenção (exploração e fragmentação) e estratégias de repetição. Segundo Sánchez e Rico (1994) os processos atencionais estão encarregues de selecionar, transformar e transportar a informação desde o ambiente, passando pelos registos sensoriais, até à memória a curto prazo e posteriormente à memória a longo prazo;
- *A fase de codificação* da informação que possui estratégias de elaboração e de organização. Segundo Sánchez e Rico (1994) as estratégias de codificação ligam a informação aos conhecimentos, integrando-a em estruturas de significado mais amplo, isto é, formas de representação que constituem a estrutura cognitiva ou a base dos conhecimentos;

- A *fase de recuperação* da informação que recorre a estratégias de procura na memória de codificações e indícios, estratégias de resposta, ao nível da planificação e da preparação da resposta escrita (Sánchez & Rico, 1994);

- A *fase de apoio ao processamento*, que se divide em estratégias metacognitivas (de autoconhecimento e auto-manipulação), estratégias afetivas (autoinstruções, autocontrolo e distratores), sociais (interações sociais) e motivacionais (relacionadas com a motivação intrínseca e extrínseca). Segundo Sánchez e Rico (1994) são estratégias que ajudam e potenciam o rendimento dos processos cognitivos de aquisição, codificação e recuperação, permitindo um aumento da autoestima, do autoconceito e da atenção.

Importa referir que os alunos podem ter muitas informações, todavia, ter conhecimentos já nos remete para outro prisma e patamar de análise. Para Peña, Gómez, e Rubio (2002), a informação refere-se aos dados e acontecimentos, já o conhecimento relaciona-se com a compreensão e o significado que é atribuído a essa informação. Neste sentido, para estes autores, aprender não é mais do que compreender, utilizar e contextualizar a informação através do processo de colocação em prática daquilo que se aprende. Por este motivo os autores referem que as estratégias de aprendizagem são consideradas como processos mentais que o aluno desenha para aplicar a um determinado conteúdo e chegar à sua aprendizagem, compreendendo-o e dando-lhe um significado.

Uma das distinções mais comumente aceites dos estilos cognitivos, estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem foi a proposta por Curry (1983), que remete para a metáfora da cebola (cf. Figura 1). A este respeito Colado (2004) refere que estes três conceitos são comparados às camadas de uma cebola, assinalando que os estilos cognitivos estariam num nível mais interno, as estratégias de aprendizagem num

nível mais superficial e por isso, mais suscetíveis às variações, passando pelos estilos de aprendizagem que se situam ao nível intermédio.



Figura 1. Metáfora da cebola de Curry. Adaptado de “Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales” de G. Collado, 2004, Tese de Doutoramento, p. 184

A este propósito Pomar (1999) acrescenta que é possível, nesta associação à cebola, encontrar quatro camadas concêntricas que representam diferentes níveis de características pessoais que são vistas como o campo onde se “cultivam” os estilos de aprendizagem, no fundo, as variáveis intervenientes na aprendizagem. Para uma melhor compreensão da metáfora apresentada por Pomar (1999) representamos esquematicamente a sua proposta na Figura 2. Assim sendo, no coração da cebola, isto é, na sua parte mais interna, está a personalidade do sujeito, aquilo que o diferencia dos demais. A camada seguinte corresponde ao processamento de informação e faz referência à forma como cada um adquire e processa a informação. A terceira camada inclui os aspetos relacionados com a interação social, portanto, relaciona-se com o modo como os alunos interagem e se comportam na aula. Por último, a quarta camada, constituída pelas preferências institucionais e contextuais da aprendizagem. Entre estas

quatro camadas, tal como sugere a autora, há um fluxo permanente de conexões, pelo que todas as camadas se influenciam mutuamente. Há, no entanto, uma espécie de hierarquização dos quatro níveis em função da estabilidade, sendo que quanto mais próximo do centro, maior será a estabilidade.

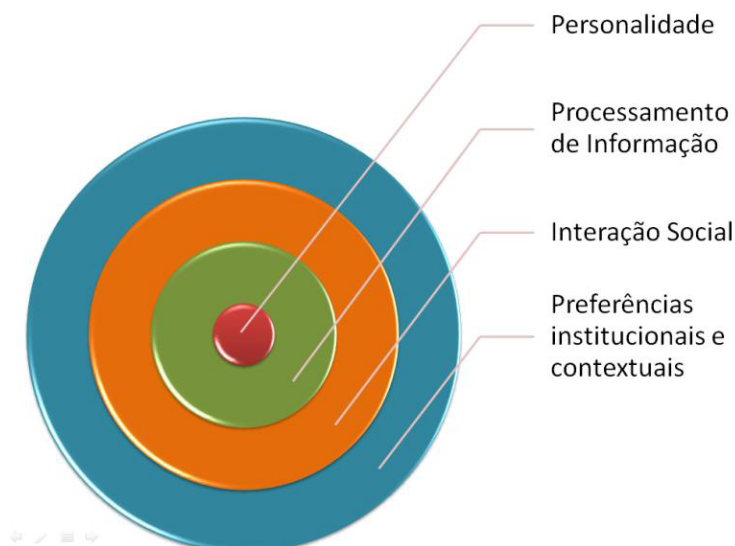


Figura 2. Metáfora da cebola (variáveis de aprendizagem) proposta por Pomar (1999)

Jonassen e Grabowski (1993) sugerem que os estilos de aprendizagem são uma variável que se situa entre os estilos cognitivos e as estratégias de aprendizagem, pelo que Quiroga (1999) sublinha que o estilo cognitivo se refere à forma de perceber, atender, recordar, categorizar e conceptualizar os processos cognitivos e não os afetivomotivacionais.

Sánchez-López (1997) situa tanto os estilos cognitivos, como os estilos de aprendizagem dentro dos estilos psicológicos. Todavia, os estilos cognitivos encontram-se a um nível mais generalista, estando os estilos de aprendizagem num nível mais específico dentro da aplicação dos mesmos.

Uma das evidências empíricas mais relevantes a este respeito foi a apresentada por Sadler-Smith (1996) que comprovou que as dimensões Global/Analítico e

Verbal/Visual dos estilos cognitivos são independentes dos estilos de aprendizagem e das estratégias de aprendizagem.

Sternberg e Grigorenko (1997) diferenciam as estratégias de aprendizagem e os estilos de aprendizagem, mencionando o grau de consciência implicado em cada um destes processos. Consideram que os estilos de aprendizagem não são conscientes, enquanto as estratégias implicam a eleição de alternativa de forma consciente. As estratégias de aprendizagem, segundo estes autores, são utilizadas para uma tarefa ou contexto dependente de uma situação enquanto os estilos de aprendizagem implicam um grau maior de estabilidade. Os autores aludem ainda ao facto de existirem três tipos de estilos de aprendizagem: estilos centrados na cognição, estilos centrados na personalidade e estilos centrados na atividade (aprendizagem e ensino).

Também Riding e Rayner (1999) consideram que os estilos de aprendizagem possuem, provavelmente, uma base fisiológica e são relativamente estáveis. Já as estratégias podem ser aprendidas e desenvolvidas em função das diferentes situações e tarefas, podendo inclusivamente permitir a obtenção de melhores resultados em situações nas quais os estilos de aprendizagem não são adequados.

Tal como Riding e Rayner (1999) advertem, os estilos cognitivos interagem com as necessidades de aprendizagem da situação, com o recurso a diferentes estratégias de aprendizagem. A natureza deste processo é um padrão de comportamentos que se pode identificar com o estilo de aprendizagem característico de uma pessoa.

Em suma, podemos dizer que os estilos de aprendizagem se situam num nível mais profundo da estrutura psicológica do que as estratégias de aprendizagem. Os estilos de aprendizagem abrangem múltiplas situações, enquanto as estratégias dependem da tarefa e são eleitas conscientemente pelo sujeito. As estratégias de aprendizagem são, pois, um conjunto de procedimentos que um sujeito adquire para facilitar o seu desempenho numa tarefa.

As estratégias dependem da natureza da tarefa, por isso, o estilo de aprendizagem é relativamente fixo enquanto as estratégias se podem modificar ou alterar.

Existem diversos estilos de aprendizagem e estes são abordados em diversos modelos, que em seguida se apresentam.

2.4. Modelos dos Estilos de Aprendizagem

Como já verificamos anteriormente, os sujeitos aprendem de forma diferente utilizando estratégias igualmente diferenciadas. Por conseguinte, foram desenvolvidos modelos e teorias sobre os estilos de aprendizagem que oferecem um marco conceptual que permite compreender a forma mais eficaz pela qual os alunos aprendem.

Destes modelos, destacamos o Modelo de Kolb e o Modelo de Felder, que a seguir se apresentam, uma vez que são estes modelos que foram valorizados por Pomar (1999) na construção do VIA.

2.4.1. Modelo de Kolb

Kolb (1984) desenvolveu um modelo de aprendizagem que designou de vivencial pelo facto de conceder uma especial ênfase à experimentação. A essência deste modelo reside na descrição simples do ciclo de aprendizagem, isto é, o indivíduo a partir das suas próprias experiências gera os conceitos que orientam o seu comportamento em situações novas, sendo que é a partir destas que poderá modificar esses conceitos com intuito de potenciar a sua eficiência (Kuri, Silva, & Pereira, 2006).

Segundo Kuri et al. (2006) o processo de aprendizagem decorre mediante quatro fases ou estágios:

1. Experiência concreta (EC) – que se refere ao ponto de partida do processo. Os alunos, nesta fase, precisam de se envolver completa e imparcialmente nas novas experiências que vão vivenciar;

2. Observação reflexiva (OR) – que é o momento em que os alunos refletem sobre as novas informações e experiências, examinando-as sob diferentes perspectivas;

3. Conceptualização abstrata (CA) – que envolve mais o uso da lógica e das ideias do que dos sentimentos na compreensão dos problemas e das situações. Nesta fase, os alunos criam conceitos que permitem integrar as suas observações em teorias logicamente solidificadas;

4. Experimentação ativa (EA) – que se constitui no momento em que os alunos experimentam ativamente as situações, usando as teorias citadas anteriormente para resolver problemas e tomar decisões. Esta fase conduz à vivência de novas experiências.

Para Kolb (1984) o estilo de aprendizagem é um estado duradouro e estável que advém da configuração consistente das interações entre o indivíduo e o seu meio ambiente. Esta interação surge quando o indivíduo percebe e processa uma informação através da experiência vivida (Almeida, 2010). Por esse motivo, o seu modelo de estilo de aprendizagem apresenta duas dimensões que se interligam: a percepção da informação que é representada pela experiência concreta (*sentir*) e pela conceptualização abstrata (*pensar*), e o processamento da informação que é representado pela observação reflexiva (*observação*) e pela experimentação ativa (*fazer*) (Almeida, 2010).

O modelo proposto por Kolb (1984) é, assim, um modelo bidimensional, que classifica as aprendizagens ao longo de dois eixos. Segundo Trevelin (2011), a primeira linha mede a forma como os indivíduos percebem a informação (tendo nos seus lados opostos as expressões *sentir* e *pensar*). A segunda representa como os indivíduos processam a informação (tendo como expressões *observar* e *fazer*). Assim sendo, a

forma como a pessoa percebe uma nova experiência está localizada num ponto desse referencial contínuo (Trevelin, 2011).

A partir destas dimensões, Kolb (1984) identificou quatro estilos de aprendizagem predominantes, que podem ser descritos da seguinte forma (Alonso et al., 2005; Cerqueira, 2008; Palomino & Lozano-Rodríguez, 2010):

a) Tipo I (*Diverging*) - Divergente (concreto e reflexivo) – esta tipologia caracteriza os alunos que são hábeis na observação de situações sob diferentes perspectivas. São alunos sensitivos, que preferem observar a fazer, tendendo a obter informação e a usar a sua imaginação para resolver problemas. Kolb (1984) define esta tipologia de “divergente” porque estas pessoas possuem melhor desempenho em situações que requerem a formulação de ideias (por exemplo: *brainstorming*). Normalmente são alunos que possuem amplos interesses culturais, gostam de pessoas que tendem a ser imaginativas e emocionais, bem como se apresentam fortes nas áreas das artes. Preferem trabalhar em grupo, escutar uma “mente aberta” e receber retorno pessoal. Assim sendo, os alunos divergentes aprendem com a experiência, criando ideias e teorias, ouvindo e observando, relacionando o conteúdo com a sua experiência pessoal. São capazes de analisar as diversas situações sob diferentes pontos de vista e relacioná-las num todo organizado;

b) Tipo II (*Assimilating*) - Assimilador (abstrato e reflexivo) – nesta tipologia inserem-se os alunos que gostam de uma abordagem concisa e lógica. As ideias e os conceitos são mais importantes do que as pessoas. Estes alunos sobressaem pelo facto de entenderem a informação de alcance amplo, conseguindo organizá-la de forma lógica e clara. São alunos menos focados nas interações sociais e mais interessados em ideias e conceitos abstratos. São mais atraídos por teorias do que por abordagens baseadas em valores práticos. Na sua reflexão, os alunos assimiladores aprendem a ouvir, a observar e a criar teorias e ideias. Apesar de serem hábeis em criar

teorias, preocupam-se pouco com a sua aplicabilidade, recorrendo ao raciocínio indutivo;

c) Tipo III (*Converging*) - Convergente (abstrato e ativo) – caracterizam os alunos que podem resolver problemas e, para tal, utilizam a sua aprendizagem para encontrar soluções de cariz pragmático. Preferem tarefas técnicas e são menos relacionados com pessoas e aspetos interpessoais. São atraídos por tarefas técnicas e problemas, ao invés de questões interpessoais ou sociais. Os alunos convergentes aprendem por ensaio e erro e por aplicação das suas ideias e teorias na prática. São hábeis a definir problemas e a tomar decisões, utilizando com maior frequência o raciocínio dedutivo;

d) Tipo IV (*Accommodating*) - Acomodador (concreto e ativo) – aqui inserem-se os alunos que preferem uma abordagem prática e experimental. São atraídos por desafios, experiências e para executarem planos. Agem por um instinto interno e não por uma análise lógica. Confiam na informação que provém dos outros, não se preocupando em desenvolver as suas próprias análises. Preferem trabalhar em equipa para completarem as tarefas, fixam alvos e trabalham ativamente para que o objetivo possa ser atingido. Os alunos acomodados aprendem através da experiência e da aplicação dos conhecimentos a novas situações de aprendizagem.

Partindo destas características e, de acordo com Kolb (1984), a aprendizagem eficaz requer um movimento cíclico que passa por todos estes estilos de aprendizagem, embora o indivíduo possa apresentar maior afinidade com um deles.

No sentido de identificar o estilo de aprendizagem preferencial dos alunos, Kolb (1976) desenvolveu o LSI (*Learning Style Inventory*). A primeira versão deste instrumento foi revista, mas todavia, continua a ter como principal objetivo ajudar as pessoas a identificar o caminho pelo qual aprendem a partir das experiências (Cerqueira, 2008; Palomino & Lozano-Rodríguez, 2010).

O modelo proposto por Kolb inspirou outras tipologias de modelos, de entre os quais se destaca o modelo de Honey e Munford (1986) e que foi adaptado por Alonso et al. (2005). Esta tipologia propõe um esquema para o processo de aprendizagem através da experiência do qual resultam quatro estilos de aprendizagem:

- Ativo – que caracteriza os alunos abertos, entusiastas, voltados para novas experiências;
- Reflexivo – que diz respeito aos alunos que observam e analisam detalhadamente, considerando todas as opções, antes de tomar uma decisão. São alunos que gostam de observar e escutar, mostrando-se cuidadosos, discretos e por vezes distantes;
- Teórico – que define o grupo de alunos detentores de um pensamento lógico, que integram as suas observações em teorias complexas e lógicas. São alunos que procuram a racionalidade, a objetividade, a precisão e a exatidão;
- Pragmático – que remete para os alunos que tentam colocar em prática as suas ideias, procurando rapidez e eficácia nas suas ações e decisões. São alunos que se mostram seguros quando colocados perante projetos de difícil resolução.

2.4.2. Modelo de Felder e Silverman

Felder e Silverman (1988) sintetizaram as descobertas de numerosos estudos para formular um modelo de estilos de aprendizagem padronizado com estudantes de engenharia, entre as quais se destacam as descobertas de Myers-Briggs, que defendem a ideia de que a aprendizagem é consequência da personalidade do indivíduo, isto é, dos seus traços (Kuri et al., 2006; Felder & Brent, 2005).

De facto, a personalidade parece ser uma variável que influencia a adoção dos estilos de aprendizagem. Sánchez-Canovas e Sánchez-López (1999) referem que um

estilo é uma causa única que pode ter manifestações diferentes, enquanto os traços de personalidade são uma pluralidade de componentes nos quais o conjunto é visto como a causa do comportamento observado.

Drummond e Stoddard (1992) procuraram analisar as correlações entre o inventário de estilos de aprendizagem de Gregorc e o inventário de Myers-Briggs de Personalidade (MBTI), concluindo que os indivíduos introvertidos tendem a ser sequenciais, lógicos e analíticos, por comparação aos extrovertidos.

Também Furham (1992) encontrou correlações moderadas entre os estilos de aprendizagem e os traços de psicoticismo e extroversão, sendo que estes explicaram entre 10% e 25% a variância dos estilos de aprendizagem.

Jackson e Lawty-Jones (1996) realizaram um estudo para explicar a relação entre os estilos de aprendizagem e a personalidade, concluindo que as componentes da personalidade que se encontram relacionadas com os estilos de aprendizagem são aquelas que não se encontram associadas a uma base biológica e, portanto, seriam aprendidas, reafirmando, pois, a relevância dos estilos de aprendizagem.

Felder e Silverman (1988) propõem, então, um modelo de aprendizagem que se relaciona com a forma de captar, perceber, organizar, processar e compreender a informação. A aprendizagem é concebida como um processo que se opera em duas fases: *recepção* de informação externa, que é captada através dos sentidos, e a informação interna, que surge introspectivamente; e *processamento* da informação que pode envolver uma simples memorização ou raciocínio indutivo e dedutivo, reflexão ou ação, introspeção ou interação com os outros indivíduos (Kuri et al., 2006).

Neste sentido, Felder e Silverman (1988) apresentaram cinco dimensões que constituem o seu modelo de estilos de aprendizagem:

- Visual/Verbal (*dimensão input*) – que integra estilos relacionados com o tipo de apreensão da informação. Os alunos visuais captam melhor a informação que se

apresenta através de desenhos, figuras, diagramas, esboços, fluxogramas, esquemas, gráficos, mapas e demonstrações. Tendem a captar informações através das palavras utilizadas nos discursos orais;

- Ativo/Reflexivo (*dimensão processamento*) – os alunos ativos processam melhor a informação enquanto executam uma determinada atividade, precisam de experimentar para compreender, poderão iniciar as tarefas prematuramente e gostam de participar em trabalhos de grupo. Os alunos reflexivos, por sua vez, precisam de compreender primeiro para depois experimentarem, demoram a iniciar as atividades e preferem trabalhos individuais;

- Sensorial/Intuitivo (*dimensão percepção*) - uma forma de distinção dos alunos intuitivos e sensoriais é a sua capacidade acrescida para interpretar símbolos e textos. Os alunos sensoriais são mais concretos, práticos, direcionados para factos e procedimentos. Os alunos intuitivos terminam as atividades escolares mais rapidamente que os sensoriais e são mais voltados para conceitos inovadores, preferindo lidar com princípios, conceitos e teorias;

- Sequencial/Global (*dimensão entendimento*) – os alunos sequenciais aprendem melhor quando os conteúdos são apresentados de forma linear e organizada, enquanto os globais são sistémicos, holísticos e aprendem em grandes saltos intuitivos;

- Indutivos/Dedutivo (*dimensão organização*) - os alunos indutivos organizam a informação a partir de dados específicos para entender informações mais generalizadas, isto é, partem do específico para o geral. Os alunos dedutivos organizam a informação a partir de regras gerais para compreender dados específicos, como por exemplo determinados fenómenos e as suas possíveis consequências.

Felder e Spurlin (2005) consideram que os estilos não são convergentes, mas sim polos que se complementam para originar uma dimensão de informação. O aluno pode transitar entre esses dois polos e manifestar características de ambos. Por exemplo, um

aluno pode ser fortemente visual se captar um maior número de informações visuais, mas poderá ser levemente visual se for capaz de apreender informações visuais e verbais com facilidade.

A partir do modelo inicial, Felder e Soloman (1991) criaram o *Index of Learning Styles* (ILS), um instrumento que permite identificar os estilos de aprendizagem que contempla quatro das cinco dimensões contidas no modelo inicial (Ativo/Reflexivo; Sensorial/Intuitivo; Visual/Verbal e Sequencial/Global) (Felder & Brent, 2005).

2.5. Estilos de Aprendizagem e Bem-Estar Psicológico

Atualmente, o bem-estar tem adquirido uma importância e relevância crescentes ao nível do seu papel preponderante na adaptação do aluno ao meio em que está inserido.

Assim sendo e segundo Lemos e Coelho (2010), o bem-estar tem vindo a ser valorizado nos contextos escolares, quer como um indicador da adaptação escolar geral dos alunos, quer como finalidade educativa relevante em si mesmo.

De facto, entre os diversos fatores que contribuem para a (in)adaptação e para o (in)sucesso escolar, destacam-se não só as dimensões académicas, como também um conjunto de comportamentos, pensamentos e afetos, entre os quais se destaca o bem-estar (Lemos & Coelho, 2010).

No que diz respeito às competências sociais dos sujeitos, vários autores referem que há uma relação positiva entre as mesmas e o bem-estar. Esta pode advir do facto das competências constituírem uma parte inerente de um conjunto de recursos pessoais que proporcionam aos sujeitos a capacidade de estabelecer melhores relações sociais, aumentando a sua própria competência e, por conseguinte, adquirindo um maior bem-estar (Campbell, 1976; Diener & Fujita, 1995).

A promoção de competências pessoais e sociais pode ser amplificada com base em atividades realizadas em contexto escolar ou até fora do mesmo. Isto irá permitir envolver os alunos, fomentando-lhes o interesse pela escola e por todo o meio envolvente, levando-os a sentirem-se capazes de superar todos os desafios. Essas atividades estão, portanto, associadas a um menor índice de abandono escolar, a uma diminuição de problemas de comportamento, à melhoria do desempenho escolar e à construção de relações interpessoais positivas, necessárias para se sentirem bem, isto é, para possuírem um nível de bem-estar favorável (Howie, Lukacs, Pastor, Reuben Mendola, 2010).

2.5.1. Estilos de Aprendizagem e Sexo

A influência do sexo nos estilos de aprendizagem tem sido alvo de diversos estudos, muito embora os resultados possam apresentar-se controversos. Avilés (2008) num estudo realizado com 317 alunos da área de Murcia, utilizando o LSI, constatou que os rapazes adotam preferencialmente um estilo “não formal” de aprendizagem, enquanto as raparigas, um estilo “formal” para aprender.

Já Lozano-Rodríguez (2000) e Cué (2006) não encontram variações significativas nos estilos de aprendizagem quando o fator sexo é considerado nas suas investigações.

García Cué e Santizo Rincón (2008), num estudo descritivo sobre os estilos de aprendizagem, constataram que as raparigas pontuam mais num estilo “ativo”, enquanto os rapazes num estilo mais “reflexivo” e “pragmático”, apresentando diferenças estatisticamente significativas entre eles. Estes resultados, segundo os autores, mostram a existência de um maior entusiasmo das raparigas para a aprendizagem, por

contraponto aos rapazes, que se apresentam mais observadores e atentos, procurando colocar em prática as suas ideias.

No estudo conduzido por Giménez-Bertomeu (2008) num universo de 125 alunos, o autor constatou que as raparigas apresentaram maior preferência pelo estilo “teórico” de aprendizagem, em comparação com os rapazes. O autor justifica esta tendência de sexo com os diferentes padrões de socialização entre os rapazes e as raparigas, mediante os quais as raparigas possuem mais necessidade de fundamentar as suas ações que os rapazes, que tendem a pontuar mais no estilo “ativo”, sendo que esta é uma forma de aprender mais arriscada, impulsiva e improvisada, por comparação à forma metódica, estruturada e planificada que caracteriza o estilo “teórico”.

Mais recentemente, um estudo realizado por Goulão (2012) utilizando o LSI de Kolb, numa amostra de 995 indivíduos de ambos os sexos, constatou diferenças nos estilos de aprendizagem quando o sexo é considerado. Assim, o sexo feminino apresenta uma maior preferência para a experimentação concreta como forma de aprender, enquanto os do sexo masculino tendem para a conceptualização abstrata. Severiens e Dam (1997) afirmam, tendo por referência os estudos que realizaram, que os homens apresentam uma maior preferência relativamente às mulheres, pela conceptualização abstrata como forma de aprender.

Também Kolb e Smith (1996) no seu estudo, chegaram a estas conclusões. Por outro lado, constata-se ainda uma ausência de preferências em função do sexo nas escalas de observação reflexiva e experimentação ativa.

Num estudo realizado por Lopes (2002) para validar o Índice de Estilos de Aprendizagem no Brasil com universitários das áreas das Ciências Humanas e Exatas, os resultados apontam que ambas as áreas têm estilos de aprendizagem predominantes e diferentes, sendo que o estilo verbal foi predominante na área das Ciências Humanas e o visual na área das Ciências Exatas. O autor conclui que este facto se devia ao sexo dos

alunos, já que nas áreas das Ciências Humanas os cursos são maioritariamente frequentados por mulheres, enquanto na área das Ciências Exatas, o são por homens.

Neste sentido, pode-se afirmar que o sexo também orienta, além da preferência pelo estilo, a escolha da área do conhecimento.

2.5.2. Estilos de Aprendizagem e Idade

A idade também influencia os estilos de aprendizagem. Assim, Avilés (2008) constatou que os alunos mudam os seus estilos de aprendizagem em função do seu grau de escolaridade, já que adquirem uma maior maturidade e, conseqüentemente, uma apetência para se adequarem com maior proficiência aos contextos educativos existentes.

Giménez-Bertomeu (2008) constatou no seu estudo que os alunos mais jovens preferem um estilo de aprendizagem “ativo”, enquanto os mais velhos, o “reflexivo”. O autor refere que estas diferenças se devem ao facto do estilo “ativo” se encontrar mais associado à impulsividade e menor maturidade dos alunos mais jovens; sendo que os alunos mais velhos preferem um estilo mais “reflexivo” por este ser mais maduro e permitir refletir antes de experimentar.

Aedo, Panadeiros e Ramos (2011) num estudo realizado com 68 alunos constataram que os alunos com idades entre os 14 e os 17 anos apresentam um estilo de aprendizagem “reflexivo” e os alunos com idades entre os 11 e os 15 anos, apesar de apresentarem uma grande inclinação para o estilo “reflexivo”, possuem maior pontuação no estilo “ativo”.

No estudo realizado por Siqueira Cerqueira (2008), que integrou 2 552 estudantes, verificou-se que os estilos de aprendizagem, nomeadamente a observação reflexiva e a conceptualização abstrata, se relacionavam positivamente com a idade dos estudantes.

Estes resultados levam o autor a concluir que os estilos de aprendizagem se desenvolvem em consequência da interação de diversos fatores hereditários, experiência prévia do indivíduo e as exigências do ambiente ou do contexto.

2.5.3. Estilos de Aprendizagem e Rendimento Académico

Se é aceitável a relação entre os estilos de aprendizagem e os processos de aprendizagem, então, estes dois aspetos terão que estar associados também, com o sucesso/insucesso das aprendizagens e, conseqüentemente, com o rendimento académico (Bolívar & Velásquez, 2010). À medida que o indivíduo vai vendo reforçadas as suas estratégias de aprendizagem (i.e., os seus estilos de aprendizagem) em função dos resultados que vai obtendo, ele acaba por fortalecer o sentimento que detém sobre si próprio, e conseqüentemente o seu rendimento académico vai saindo reforçado (Moleiro et al., 2007).

De facto, os resultados escolares surgem, hoje em dia, como um indicador da competência individual, sendo assumidos, muitas vezes, como determinantes no futuro sucesso profissional e social do indivíduo. Nesse sentido ser ou não bem-sucedido em termos académicos, leva a uma intensificação da autoavaliação que cada um faz de si próprio (Stevanato et al., 2003).

Síntese

Em suma, podemos dizer que os estilos de aprendizagem dos alunos possuem uma relação direta com as aprendizagens que realizam e, conseqüentemente, com o rendimento académico, sendo que os estilos de aprendizagem e o rendimento académico surgem como variáveis fundamentais na compreensão do autoconceito que o aluno vai construindo ao longo da sua vida.

No presente capítulo, abordamos o conceito de estilos de aprendizagem, que podem ser vistos como a forma selecionada pelas pessoas para perceberem e processarem informações conducentes à aprendizagem. Esta seleção refere-se às preferências a partir das quais é possível estabelecer uma taxonomia dos diversos estilos, pelo que foram apresentados diversos modelos que permitem uma melhor compreensão deste constructo.

Constatamos igualmente que os estilos de aprendizagem podem ser diferenciados dos estilos cognitivos, que se encontram a um nível mais profundo da estrutura mental do indivíduo e das estratégias de aprendizagem que se constituem como um conjunto de procedimentos que um indivíduo adquire para facilitar o seu desempenho numa tarefa. Por fim, foi ainda apresentada a relação entre os estilos de aprendizagem, o rendimento académico e o bem-estar psicológico, sendo que ficou visível a variabilidade dos estilos de aprendizagem em função do género e da idade dos alunos.

No presente estudo, assumimos o modelo dos estilos de aprendizagem proposto por Pomar (1999), o qual pressupõe a intervenção de diversas variáveis na forma de se aprender, de entre as quais destaca a personalidade, o processamento de informação, a interação social e as preferências institucionais e contextuais da aprendizagem.

Em seguida, apresentaremos a parte empírica do presente trabalho.

Capítulo III – Estudo Empírico

Introdução

Como já foi referido anteriormente, são as variáveis de aprendizagem e, conseqüentemente, os estilos de aprendizagem que possibilitam a identificação da forma com a qual se aprende de forma mais eficaz. Por conseguinte, estas variáveis acabam por integrar intenções, motivações, características pessoais e ainda conhecimentos que se possuem previamente, entre outros (Avilés & Pina, 2005), estando presentes nos sucessos e insucessos que um aluno vai vivenciando ao longo da sua vida escolar (Argüelles & Anglés, 2007), exigindo da sua parte uma constante dedicação, esforço, desejo, habilidades, destrezas, emoções, sentimentos, valores e vontade, que lhe permitam apropriar-se dos conhecimentos com finalidade de os integrar na sua estrutura cognitiva.

Nesse sentido e constatando que a aprendizagem é um processo dinâmico e evolutivo que ocorre ao longo do nosso processo de desenvolvimento, assumimos que durante esse processo, os elementos, as estruturas e os processos que facilitam a construção e reconstrução dos conhecimentos também se vão maturando de forma ajustada (Moleiro et al., 2007), possibilitando interpretações variadas das situações que vão surgindo na vida dos alunos.

Assim e sendo que o Bem-Estar psicológico representa “a avaliação subjetiva que os indivíduos fazem das suas vidas, incluindo conceitos como a satisfação com a vida, a felicidade, as emoções agradáveis, os sentimentos de realização pessoal e de satisfação” (Ferreira, 2007, p. 1), ele representa um construto interessante não só na compreensão da relação do indivíduo consigo mesmo, como também na relação do indivíduo com as suas aprendizagens. Estudos diversos apontam para o facto de o

processo de aprendizagem ser mais rápido e melhor sucedido quando os alunos se sentem bem consigo mesmos (Del Barrio & Gutiérrez, 2001; Esnaola et al., 2008; Gallegos, 2011; González et al., 1997; Matalinares et al., 2005; Núñez et al., 1998; Peralta & Sánchez, 2003; Ramírez & Herrera, 2002; Villarroel, 2001).

Tendo como pano de fundo a relação existente entre estes dois conceitos (estilos de aprendizagem e bem estar psicológico), no presente capítulo abordamos os aspetos relacionados com a metodologia que foi utilizada para a concretização do presente trabalho, que tem como pergunta de partida: *Estará a Aprendizagem (Dimensão Cognitiva; Dimensão Física Ambiental; Dimensão Sócioafetiva-Motivacional) relacionada com a Qualidade de Vida (Dimensão Bem Estar Psicológico) considerando o sexo, a idade e o rendimento escolar (notas do 3º período a Português e a Matemática) em alunos do 7º ano de escolaridade de Agrupamentos de Escolas do Grande Porto?*

Assim, iniciamos com a caracterização dos objetivos que nortearam a presente investigação e das variáveis que foram consideradas. São ainda descritos os instrumentos que permitiram recolher os dados e apresentados os procedimentos de administração dos mesmos.

Ainda neste capítulo, são apresentados os diferentes resultados relativos às qualidades psicométricas do material de recolha de dados, os resultados correlacionais através do r de *Pearson* e de *Spearman* e os resultados diferenciais com recurso à *Anova One Way* e ao t de *Student*, em função das variáveis consideradas.

3.1. Objetivos

O objetivo principal da investigação consiste na análise da relação entre a Aprendizagem (Dimensão Cognitiva; Dimensão Física Ambiental; Dimensão

Sócioafetiva-Motivacional) e a Qualidade de Vida (Dimensão Bem Estar Psicológico) considerando o sexo, a idade e o rendimento escolar (notas do 3º período a Português e a Matemática) em alunos do 3º Ciclo de escolas do Grande Porto.

Os objetivos específicos em análise são:

a) Analisar a existência de relação entre a Aprendizagem (Dimensões: Cognitiva; Física Ambiental; Socioafetiva-Motivacional) e o Bem-estar Psicológico em alunos do 7º ano de escolaridade;

b) Verificar se existem diferenças no Bem-estar Psicológico considerando o sexo em alunos do 7º ano de escolaridade;

c) Verificar se existem diferenças no Bem-estar Psicológico considerando a idade em alunos do 7º ano de escolaridade;

d) Verificar se existe relação entre o Bem-estar Psicológico e o rendimento escolar (notas do 3º Período, a Português e Matemática) em alunos do 7º ano de escolaridade;

e) Analisar se existem diferenças na Aprendizagem (Dimensões: Cognitiva; Física Ambiental; Socio Afetiva Motivacional) considerando o sexo em alunos do 7º ano de escolaridade;

f) Analisar se existem diferenças na Aprendizagem (Dimensões: Cognitiva; Física Ambiental; Socio Afetiva Motivacional) considerando a idade em alunos do 7ºano de escolaridade;

g) Analisar se existe relação entre a Aprendizagem (Dimensões: Cognitiva; Física Ambiental; Socio Afetiva Motivacional) e o rendimento escolar (notas do 3º Período, a Português e Matemática) em alunos do 7º ano de escolaridade.

3.2. Design da Investigação e Variáveis

A presente investigação constitui um estudo científico quantitativo correlacional, tendo como objetivo a compreensão e predição de fenómenos através da formulação de hipóteses sobre as relações entre as variáveis (Almeida & Freire, 2007).

As variáveis em estudo são as seguintes:

· **Sexo**

Trata-se de uma variável qualitativa dicotómica, tendo como objetivo a classificação dos sujeitos em duas categorias, a saber, *Masculino* e *Feminino* (Almeida & Freire, 2007).

Relativamente ao tipo de escala de distribuição, trata-se de uma escala nominal, ou seja, distribui os sujeitos em categorias não hierarquizadas e mutuamente exclusivas (Almeida & Freire, 2007).

· **Idade e Nota Final às Disciplinas de Matemática e de Português**

Estas duas variáveis são quantitativas discretas, uma vez que assumem sempre valores inteiros (Almeida & Freire, 2007).

Os dados foram introduzidos e analisados através do programa informático de tratamento estatístico de dados SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Foram realizadas análises descritivas, assim como análises estatística bivariadas, através de testes de significância para verificar a extensão de diferenças entre grupos e coeficientes de correlação para determinar a existência ou não de relação entre características (Almeida & Freire, 2007).

3.3. Participantes

No presente estudo participaram 170 alunos que frequentam Agrupamentos de Escolas do Grande Porto. A caracterização dos participantes é apresentada no Quadro 1. As idades dos alunos variam entre os 12 e os 15 anos ($M=12,46$; $DP=0,723$). Podemos verificar que 78 dos alunos (45,9%) da amostra são do sexo feminino e 92 alunos (54,1%) são do sexo masculino.

Quadro 1

Descrição dos Participantes

		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
sexo	Feminino	78	45,9				
	Masculino	92	54,1				
Idade				12,46	0,723	12	15

3.4. Materiais

O protocolo de recolha de dados é constituído por dois instrumentos, a saber: o inventário de *Variáveis Intervenientes na Aprendizagem* (VIA) (Pomar, 1999) e o KIDSCREEN 27 (Gaspar & Matos, 2008) que passamos a descrever mais detalhadamente.

3.4.1. Inventário de Variáveis Intervenientes na Aprendizagem (VIA)

O Inventário de Variáveis Intervenientes na Aprendizagem (VIA) (Anexo F) foi elaborado por Pomar (1999). Este questionário foi traduzido para a língua portuguesa por Costa e Sacau (s/d), seguindo as regras de tradução propostas por Hill e Hill (2002),

sendo que no que se refere às qualidades psicométricas encontradas os valores são considerados entre bons e muito bons (Marta, 2012)

Segundo Pomar, (1999) o VIA está especificamente orientado para avaliar o que a autora tem definido como sendo estilo de aprendizagem, ancorando-se num modelo integral e psicopedagogicamente operativo. Desta forma, o VIA avalia aquelas variáveis que modificam o resultado do processo de aprendizagem, mas que não se referem a aptidões e capacidades.

O Inventário foi desenhado com o objetivo de facilitar o processo de avaliação psicopedagógica necessário para colocar em prática qualquer tipo de intervenção curricular (Pomar, 1999).

Este instrumento pode ser administrado a qualquer aluno, desde o 4º ano do ensino básico ao ensino secundário (Pomar, 1999). A estes alunos, pede-se que após a leitura do item correspondente, elejam o número que melhor expresse a frequência com que aquele comportamento é levado a cabo por si, numa escala de 5 pontos, sendo que o 5 corresponde a *sempre* e o 1 a *nunca*. Para se obter uma pontuação global somam-se os itens correspondentes ao total ou à dimensão/fator (Pomar, 1999)

Pomar (1999) iniciou a elaboração do VIA através de uma revisão de instrumentos já existentes e a modelos sobre os estilos de aprendizagem. Para Pomar, (1999) na aprendizagem intervêm variáveis relativas ao ambiente, ao contexto familiar, ao professor e ao aluno, pelo que seria demasiadamente reducionista considerar apenas características cognitivas, sendo necessário que se levem em linha de conta variáveis de natureza motivacional, afetiva, social e emocional. Assim, a autora propôs, como passo inicial, serem perspectivadas três dimensões que seriam uma matriz para integrar a lista de variáveis que seriam tidas em conta: (a) *dimensão cognitiva*; (b) *dimensão física e ambiental* e (c) *dimensão sócioafetiva-motivacional*.

Neste sentido Pomar (1999) elaborou a primeira versão do VIA com 165 itens decorrentes das revisões bibliográficas que realizou sobre os estilos de aprendizagem. A partir destes 165 itens realizou uma análise segundo o critério de formulação dos itens, no sentido de suprimir alguma ambiguidade que pudesse existir. Procurou igualmente a opinião de três peritos (*experts*) para a validação do inventário. A sua ação consistiu em assinalar a compreensão das dimensões para avaliar os estilos de aprendizagem, a sua importância e pertinência. Este trabalho suscitou a redução dos 165 itens iniciais para 155 itens.

Nesse sentido, Pomar (1999) inicia o seu estudo com base num inventário constituído por 149 itens. Este inventário (que também foi o que utilizámos na presente investigação) possui uma amplitude cujo valor mínimo é de 149 pontos e o valor máximo de 745 pontos. Estes 149 itens compõem 13 sub-dimensões, que são agrupadas, segundo a autora, nas três grandes dimensões inicialmente referidas. O Quadro 2 mostra o número de itens em cada uma das sub-dimensões e dimensões:

Quadro 2

Dimensões e sub-dimensões do inventário das variáveis de aprendizagem de Pomar (1999)

Dimensão Cognitiva (59)	Dimensão Física e Ambiental (31)	Dimensão Sócioafetiva-motivacional (59)
Enfoque na aprendizagem (11)	Ambiente (17)	Motivação e atitude (21)
Realização de tarefas (6)	Grau de atividade (5)	Responsabilidade (7)
Ritmo de trabalho (9)	Modalidade percetiva (9)	Autoconceito (5)
Organização de trabalho (8)		Interações (26)
Estrutura externa (14)		
Atenção e concentração (11)		

No seu estudo, Pomar (1999) analisou a consistência interna do VIA, versão com 149 itens e encontrou um valor de *alpha de Cronbach* de 0,82 para a escala total.

Posteriormente, Pomar (1999) fez a aplicação definitiva do inventário sendo que os 149 itens foram submetidos novamente a uma análise dos itens, com intuito de verificar a sua validade conceptual com os dados obtidos na aplicação do instrumento.

3.4.2.KIDSCREEN - 27

Este instrumento constitui uma versão reduzida do questionário KIDSCREEN 52 (Anexo G) e está inserido no Projeto KIDSCREEN. É de natureza transversal e avalia a qualidade de vida em crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos. Foi adaptado e aferido para a população portuguesa em 2008 num projeto coordenado por Gaspar e Matos (2008) e compreende, na sua versão integral, 52 itens distribuídos por 10 dimensões (saúde e atividade física, sentimentos, estado de humor geral, auto-perceção, autonomia/tempo livre, família, ambiente familiar e vizinhança, questões económicas, amigos (as), ambiente escolar e aprendizagem e provocação).

A versão reduzida utilizada neste estudo é o KIDSCREEN 27 que compreende 5 dimensões que resultam do agrupamento dos 52 itens que constituem a versão integral, mantendo a representatividade das 10 dimensões originais. Assim, as 5 dimensões são:

1. Bem-estar físico: avalia o nível de prática de atividade física, energia e resistência e a forma como a criança ou adolescente se sente em relação à sua saúde (dimensão 1; itens 1 a 5).

2. Bem-estar psicológico: avalia as emoções positivas, a satisfação com a vida e os sentimentos de tristeza e solidão (dimensão 2; itens 1 a 7).

3. Autonomia e relação com os pais: mede a qualidade de interação entre a criança ou adolescente e os seus pais ou principais cuidadores, a forma como se sente

amada e apoiada pela família, a percepção do nível de autonomia e da qualidade dos recursos económicos (dimensão 3; itens 1 a 7).

4. Suporte social e grupo de pares: avalia a relações sociais e com o grupo de pares bem como a qualidade das interações e o apoio percebido entre a criança ou adolescente e os amigos (dimensão 4; itens 1 a 4).

5. Ambiente escolar: avalia a percepção que a criança ou adolescente tem das suas capacidades cognitivas, de aprendizagem e concentração, bem como os seus níveis de Qualidade de Vida e Risco Social: Estudo Comparativo com Alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, ao nível de sentimentos pela escola e a percepção da relação com os professores (dimensão 5; itens 1 a 4).

O instrumento apresenta, ainda, uma questão relativa à existência ou não de deficiência ou de doença crónica (“Tens alguma deficiência, doença ou condição física crónica?”). Para este estudo, não foram considerados os alunos com necessidades educativas especiais.

A opção por esta versão reduzida do instrumento prende-se com a necessidade de ajustar o tempo de aplicação do protocolo de avaliação ao horário dos alunos e aos tempos letivos que são de cerca de 45 minutos para as aulas das disciplinas seleccionadas, interferindo, desta forma, o menos possível com o normal decorrer das atividades letivas da comunidade educativa.

3.5.Procedimento

Este estudo insere-se num projeto mais extenso em que se pretende avaliar quais as variáveis que interferem no insucesso escolar dos alunos do Grande Porto. Todos os administradores foram treinados para aplicar o instrumento.

Após ter sido contactada a Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa (Anexo A) e o Ministério da Educação (Anexo B) e, foram contactadas as Escolas do Grande Porto para solicitar autorização para a recolha de dados.

Depois de obtidos os pareceres positivos destas autorizações, foi, posteriormente, entregue o consentimento informado aos diretores de turma e aos encarregados de educação, sendo estes informados dos objetivos do presente estudo.

Decididos os dias e horários da intervenção, foram os objetivos deste estudo apresentados aos alunos e mencionada a importância da participação dos mesmos, sendo de seguida administrados os instrumentos. Foi garantida aos participantes a confidencialidade dos resultados e indicado a forma como deveriam responder ao questionário.

Os dados recolhidos foram introduzidos no programa estatístico *S.P.S.S.* (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 20 e analisados.

3.6. Resultados

Em seguida serão apresentados os resultados encontrados ao nível das qualidades psicométricas dos instrumentos, os resultados correlacionais e diferenciais.

3.6.1. Qualidades Psicométricas

As qualidades psicométricas do VIA serão apresentadas, ao nível da fidelidade, da validade e ao nível da sensibilidade.

3.6.1.1. Fidelidade

Iniciando pelo cálculo da fidelidade, que se refere ao grau de confiança dos resultados obtidos (Almeida & Freire, 2007), no presente estudo, recorremos ao procedimento de consistência interna dos itens do instrumento, com o cálculo do *alfa de Cronbach* (α).

Assim, os valores de *alfa de Cronbach* (α) estão apresentados no Quadro 3.

Quadro 3

Valores de alfa de Cronbach (α)

	Nº de itens	A
Dimensão cognitiva	39	0,948
Enfoque na aprendizagem	8	0,813
Realização de tarefas	5	0,731
Ritmo de aprendizagem	6	0,775
Organização do trabalho	7	0,858
Estruturação externa do trabalho	10	0,816
Atenção e concentração	3	0,655
Dimensão física e ambiental	18	0,794
Ambiente	7	0,655
Atividade	4	0,637
Modalidade perceptiva	7	0,729
Dimensão Socioafetiva Motivacional	29	0,973
Motivação e atitude	12	0,907
Responsabilidade	4	0,835
Autoconceito	3	0,836
Interações	10	0,925
Total VIA	86	0,984

Assim, começámos por calcular os valores de *alpha de Cronbach* (α) de cada uma das dimensões propostas por Pomar (1999), tendo em consideração os 149 itens iniciais constitutivos do questionário. Esta análise permitiu eliminar itens que não mostraram um peso significativo nos valores de *alpha de Cronbach* alcançados, assim como itens negativos que, segundo George e Mallery (2003), podem surgir por diversas razões: (a) quando se encontram formulados na direção oposta aos restantes itens, dando resultado a covariâncias negativas; (b) quando a amostra é pequena para o número de itens que o questionário possui e; (c) os itens não possuem covariâncias positivas e por isso não medem necessariamente a mesma coisa.

Neste sentido, analisando os itens decorrentes das análises do *alpha de Cronbach* (α), foram retirados 81 itens. Após retirados estes itens, foram calculados os valores de *alpha de Cronbach* (α) para as diferentes dimensões do VIA e constatamos a necessidade de serem retirados mais cinco itens que fariam aumentar os valores de fidelidade das sub-dimensões. Os itens removidos num total de 86 podem ser analisados no Anexo D.

Pela análise do Quadro 3 constatamos que os valores de *alpha de Cronbach* oscilam entre 0,794 (Dimensão *Física e Ambiental*) e 0,948 (Dimensão *Cognitiva*), revelando, na perspetiva de Pestana e Gageiro (2005), serem valores entre bons a muito bons, superiores aos valores obtidos por Pomar (1999) no seu estudo.

3.6.1.2. Validade

Calculamos, em seguida, a validade do VIA, que se refere à sua capacidade para medir bem aquilo que se pretende medir (Almeida & Freire, 2007).

Para darmos início ao cálculo da validade de construto, começamos por calcular o teste de Kaiser Meyer Olkin (KMO) e o teste de Bartlett, que são dois procedimentos estatísticos que permitem aferir a qualidade das correlações entre as variáveis, de forma a prosseguir com a análise fatorial (Pestana & Gageiro, 2005).

O teste KMO é uma estatística que varia entre zero e um e compara as correlações de ordem zero com as correlações parciais observadas entre as variáveis. Assim sendo, os valores perto de 1 indicam coeficientes de correlação parciais pequenos, enquanto os próximos de zero indicam que a análise fatorial poderá não ser uma boa ideia, porque há uma correlação fraca entre as variáveis (Pestana & Gageiro, 2005). No presente estudo, o valor de KMO encontrado é de 0,744, o que assegura que podemos prosseguir com a análise fatorial.

Em seguida, iniciámos com uma análise de componentes principais através de uma rotação Varimax. Este método tem como objetivo obter uma estrutura fatorial na qual uma e apenas uma das variáveis originais está fortemente associada com um único fator, e pouco associada com os restantes fatores (Maroco, 2003).

Para preconizar o procedimento da rotação Varimax, em geral, consideram-se significativos os *loadings* maiores ou iguais a 0,5 por serem menos responsáveis por 25% da variância. Neste sentido e atendendo ao referido por Pestana e Gageiro (2005, p. 492), utilizamos uma análise de *scree plot* (já que $K > 30$), isto é, um gráfico de variância pelo número de componentes onde os pontos no maior declive são indicativos do número apropriado de componentes a reter. Este procedimento inicial permitiu, ainda, identificar outros itens cujo *loading* se apresentou menor que 0,50, conforme se pode analisar no Anexo D.

Após este procedimento, chegámos a uma estrutura fatorial final do instrumento VIA, que está apresentado no Quadro 4.

Quadro 4

Análise fatorial, após rotação varimax para a amostra total (N=170)

Item	Fator				h ²
	I	II	III	IV	
III1.15	,787				0,774
III2.2	,785				0,836
III1.5	,764				0,841
III1.16	,734				0,815
III2.3	,722				0,796
III1.21	,714				0,836
III2.4	,694				0,790
III1.11	,665				0,740
III1.9	,664				0,727
III1.19	,647				0,803
III1.2	,635				0,787
I6.10	,606				0,811
III1.12	,593				0,774
III1.10	,587				0,747
I5.7	,567				0,669
III1.6	,560				0,719
III2.1	,542				0,684
III1.4	,529				0,719
III3.1		,747			0,823
III3.2		,673			0,790
I3.1		,604			0,679
I3.4		,569			0,741
III4.1		,544			0,790
I3.5		,543			0,774
III3.3		,517			0,792
I5.14		,505			0,792
I5.11		,504			0,750
I4.1			,764		0,760
I3.9			,662		0,759
I4.1			,587		0,810
I3.8			,534		0,732
III4.16				,822	0,838
III4.17				,770	0,809
I1.11				,536	0,747
Val. Pro.	12,70	6,39	4,10	3,24	
% Variância Total	14,94	7,51	4,82	3,82	

(Continua)

Quadro 4

Análise fatorial, após rotação varimax para a amostra total (N=170) (continuação)

Item	Fator								h ²
	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	
I1.3	,686								0,795
I1.5	,574								0,713
I1.6	,506								0,748
I5.6		,748							0,826
I5.4		,656							0,700
I2.3			,745						0,793
I2.2			,546						0,720
II3.5			,517						0,785
III1.10				,720					0,824
III1.17				,663					0,772
I6.1				,529					0,751
II3.4					,858				0,837
II3.1					,798				0,778
III4.10						,814			0,802
III4.15						,667			0,772
I1.8							,753		0,765
I5.8							,586		0,758
III4.12								,767	0,780
III4.14								,582	0,779
Val. Pro.	3,21	3,14	2,74	2,70	2,61	2,41	2,22	2,09	
% Variância Total	3,78	3,69	3,23	3,18	3,07	2,84	2,61	2,45	ΣVar 55,94

Ao analisarmos os itens integrantes do Fator I, verificamos que explica 14,94% da variância dos resultados. Neste fator encontram-se saturados 18 itens. Analisando a formulação de cada um destes itens, constatamos que estes podem ser integrados numa dimensão que denominamos de *Motivação e responsabilidade*, uma vez que integra itens relacionados com a responsabilidade adequada ao estudo e ao aluno e a importância da concretização das tarefas escolares e o encorajamento individual para ser bem-sucedido.

Quanto ao Fator II, designado por *Estruturação externa do trabalho, ritmo de aprendizagem e autoconceito*, é responsável por 7,51% da variância dos resultados e encontra-se saturado em 9 itens. Estes itens referem-se à forma de planificação e ritmo

de trabalho necessários para cada disciplina e tarefas associadas, bem como à maneira como o aluno se automotiva para a concretização dos seus objetivos.

O Fator III, responsável por 4,82% da variância dos resultados, encontra-se saturado em 4 itens e, em função daquilo que avaliam, foi denominado de ***Organização e ritmo de aprendizagem***, pois apela a formas de estudo, assim como à organização de matérias e ideias.

O Fator IV que explica cerca de 3,82% da variância dos resultados, encontrando-se saturado em 3 itens denominado ***Relação com os pares e aprendizagem***, pois apela à sociabilização e interação com os pares focando no entanto, também, a sua atenção na aprendizagem.

Ao analisarmos os itens integrantes do Fator V, que explica cerca de 3,78% da variância dos resultados, constatamos que o mesmo é saturado por 3 itens, que ao serem analisados, podem ser integrados na dimensão que denominamos de ***Enfoque na aprendizagem***. Estes itens colocam especial ênfase na aprendizagem em si, nomeadamente, nas estratégias utilizadas para a sua facilitação, desde a seleção de ideias principais, a procura de relações entre as aprendizagens e a descoberta de aspetos particulares das diferentes matérias.

O Fator VI que explica cerca de 3,69% da variância dos resultados, encontrando-se saturado em 2 itens denominado ***Estruturação externa do trabalho***, pois apela à estruturação cognitiva da aprendizagem de acordo com um método criado pelo próprio.

O Fator VII, responsável por 3,23% da variância dos resultados, encontra-se saturado em 3 itens e, em função daquilo que avaliam, foi denominado de ***Realização e percepção***, pois apela à forma como a matéria é abordada e treinada pelo aluno.

O Fator VIII que explica cerca de 3,18% da variância dos resultados, encontrando-se saturado em 3 itens denominado ***Ambiente***, pois apela preparação do local de estudo.

O Fator IX, responsável por 3,07% da variância dos resultados, encontra-se saturado em 2 itens que avaliam aspetos relacionados as estratégias perceptivas auxiliaadoras no processo de aprendizagem, pelo que foi designado de ***Modalidade perceptiva***.

Quanto ao Fator X, designado por ***Relação com os pares***, é responsável por 2,84% da variância dos resultados e encontra-se saturado em 2 itens. Estes itens referem-se à forma como os alunos preferem estudar envolvendo também a sua relação com os pares.

O Fator XI, responsável por 2,61% da variância dos resultados, encontra-se saturado em 2 itens e, em função daquilo que avaliam, foi denominado de ***Estruturação da aprendizagem***, pois apela à forma como a matéria aprendida é aplicada em novos contextos.

Por fim, o Fator XII, designado por ***Interações com os pares***, é responsável por 2,45% da variância dos resultados e encontra-se saturado em 2 itens. Estes itens referem-se à forma de preferência de estudo que envolve a interação com os colegas/pares. A versão final do VIA compõe-se, assim, por 53 itens, como se pode observar no Anexo E.

3.6.1.3. Sensibilidade

Analizamos também a sensibilidade dos resultados, isto é, a sua capacidade para diferenciar os sujeitos, segundo uma curva normal (Almeida & Freire, 2007). Para realizar esta análise optámos pela comparação entre a média e a mediana que se deverão sobrepor numa distribuição gaussiana e os valores de assimetria e de curtose que não devem ser superiores à unidade (Almeida & Freire, 2007), como se verifica no Quadro 5.

Quadro 5

Sensibilidade dos instrumentos

	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>DP</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Dimensão Cognitiva	74,69	75,50	12,888	-0,422	0,834	26	108
Dimensão Física e Ambiental	16,39	16,00	4,238	-0,110	-0,639	5	25
Dimensão Sócioafetiva Motivacional	93,84	96,00	14,599	-1,393	3,433	25	119
Total VIA	184,92	187,50	31,725	-1,925	3,628	56	252

Nota. *M* (média); *Mdn* (mediana); *DP* (desvio padrão); *Sk* (Coeficiente de Assimetria); *Ku* (Coeficiente de Curtose); *Min* (mínimo) e *Max* (máximo)

Pela análise do Quadro 5 constatamos que o VIA mostra valores próximos de média e de mediana, e que os valores dos coeficientes de assimetria e de curtose se encontram próximos da unidade à exceção dos valores da Dimensão Sócioafetiva Motivacional em que o coeficiente de assimetria e de curtose ultrapassa a unidade no entanto podemos considerar que se trata de um instrumento sensível, isto é, capaz de discriminar sujeitos.

Atendendo às qualidades psicométricas do instrumento VIA, consideramos que o mesmo é um bom instrumento, na medida em que mede aquilo que refere medir, possui boa consistência interna entre os itens que o compõem e foi capaz de discriminar os sujeitos em função dos atributos considerados, quer seja em termos de valores totais, quer ao nível das dimensões.

3.7. Resultados Correlacionais

Os resultados correlacionais focalizam-se nas relações existentes entre as variáveis. As relações são medidas em termos de intensidade, pelo que o coeficiente de correlação entre duas variáveis pode variar entre -1.00 e $+1.00$, sendo que o valor zero significa ausência de correlação. Uma correlação perfeita é aquela que se aproxima da unidade. As correlações, neste sentido, podem ser positivas ($+1.00$) quando ambas se

orientam no mesmo sentido, ou negativas (-1.00), quando se orientam em sentidos contrários (Almeida & Freire, 2007).

No presente estudo, procuramos analisar a relação entre as dimensões avaliadas pelas variáveis de aprendizagem e o Bem-estar psicológico (cf. Quadro 6). Os principais resultados mostram uma correlação positiva significativa entre estes construtos sugerindo que quanto melhor for o bem-estar psicológico melhor é o uso das variáveis de aprendizagem.

Quadro 6

Relação entre as variáveis de aprendizagem e o bem-estar psicológico

	Bem-estar psicológico
Dimensão cognitiva	0,263**
Dimensão física e ambiental	0,047*
Dimensão socioafetivo-motivacional	0,247**
Total VIA	0,234*

*.p<0.05 ; ** p< 0.01

Ao analisar a existência de relação entre a Aprendizagem (Dimensões: Cognitiva; Física Ambiental; Socioafectiva-Motivacional) e o Bem-estar Psicológico em alunos do 7º ano de escolaridade, utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson e verificou-se que existe relação estatisticamente significativa entre as Variáveis de Aprendizagem e o Bem-Estar Psicológico (Quadro 6).

O Quadro 7 apresenta os resultados correlacionais obtidos entre o Bem-estar psicológico e o rendimento escolar (notas a português e a matemática).

Quadro 7

Relações entre o bem-estar psicológico e o rendimento escolar

	Bem-estar psicológico
Nota de Português	-0,027
Nota de Matemática	-0,018

*.p<0.05 ; ** p< 0.01

Relativamente ao quarto objetivo verificar se existe relação entre o Bem-estar Psicológico e o rendimento escolar (notas do 3º Período, a Português e Matemática) em alunos do 7º ano de escolaridade, utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman e verificou-se que não existe uma relação estatisticamente significativa nem entre o Bem-estar psicológico e a nota de Português, nem entre o Bem-estar psicológico e a nota de Matemática (Quadro 7).

O Quadro 8 apresenta os resultados correlacionais obtidos entre a Aprendizagem (Dimensões: Cognitiva; Física e Ambiental e Sócio Afetiva Motivacional) e o rendimento escolar (notas a português e a matemática).

Quadro 8

Relações entre as variáveis de aprendizagem e o rendimento escolar

	Nota de Português	Nota de Matemática
Dimensão cognitiva	0,315**	0,169*
Dimensão física e ambiental	0,270**	0,120
Dimensão socioafetivo-motivacional	0,398**	0,227**
Total VIA	0,365**	0,220*

*.p<0.05 ; ** p< 0.01

Relativamente ao sétimo objetivo analisar se existe relação entre a Aprendizagem (Dimensões: Cognitiva; Física Ambiental; Socio Afetiva Motivacional) e o rendimento escolar (notas do 3º Período, a Português e Matemática) em alunos do 7º ano de escolaridade, , utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman e verificou-se que existem relações estatisticamente significativas entre a aprendizagem e o rendimento escolar, exceto na dimensão física e ambiental e a nota de Matemática (Quadro 8).

3.8. Resultados Diferenciais

As análises diferenciais foram realizadas através do teste de diferenças de médias *t* de *Student* para amostras independentes e *Anova One Way*. Em seguida apresentamos os resultados diferenciais encontrados.

3.8.1. Diferenças de Médias

Relativamente ao segundo objetivo verificar se existem diferenças no Bem-estar Psicológico considerando o sexo em alunos do 7º ano de escolaridade, constatou-se que, para os 77 estudantes do sexo masculino, a média do Bem-estar Psicológico foi de 29,06 com um desvio padrão de 5,097 enquanto que, para as 92 estudantes do sexo feminino, obteve-se uma média de 30,87 com um desvio padrão de 3,474. De acordo com o teste t-Student, as diferenças observadas entre os valores médios são significativas ($t(130)=2,636$; $p=0,009$) (Quadro 9).

Quadro 9

Diferenças no bem estar-psicológico considerando o sexo

	Feminino (N= 77)		Masculino (N = 92)		<i>T</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Bem-estar psicológico	29,06	5,097	30,87	3,474	-2.636	0,009

*.p<0.05 ; ** p< 0.01

Relativamente ao terceiro objetivo verificar se existem diferenças no Bem-estar Psicológico considerando a idade em alunos do 7º ano de escolaridade, foi levada a cabo uma ANOVA e constatou-se que a idade não afeta o Bem-estar psicológico. As diferenças não são estatisticamente significativas ($F(2,166)=0,017$; $p=0,983$) (Quadro 10).

Quadro 10

Diferenças no bem-estar psicológico considerando a idade

	12 anos (N=112)		13 anos (N=39)		14 e 15 anos (N=18)		<i>F</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP	M	DP		
Bem-estar psicológico	30,06	4,375	29,95	4,273	30,05	4,371	0,017	0,983

*.p<0.05 ; ** p< 0.01

Relativamente ao quinto objetivo analisar se existem diferenças na Aprendizagem (Dimensões: Cognitiva; Física Ambiental; Socio Afetiva Motivacional) considerando o sexo em alunos do 7º ano de escolaridade constatou-se que, de acordo com os testes t-Student, as diferenças observadas entre os valores médios são

significativas para as três dimensões de VIA e VIA total, sendo, na amostra, as médias superiores no sexo feminino (Quadro 11).

Quadro 11

Diferenças nas variáveis de aprendizagem considerando o sexo

	Feminino		Masculino		T	P
	M	DP	M	DP		
Dimensão cognitiva	145,00	23,191	136,97	25,869	2,001	0,047
Dimensão física e ambiental	46,11	7,270	40,24	9,012	4,511	0,000
Dimensão socioafetiva-motivacional	110,69	14,868	102,18	17,900	3,000	0,003
Total VIA	305,55	42,689	283,95	51,061	2,407	0,018

*.p<0.05 ; ** p< 0.01

Relativamente ao sexto objetivo, analisar se existem diferenças na Aprendizagem (Dimensões: Cognitiva; Física Ambiental; Socio Afetiva Motivacional) considerando a idade em alunos do 7ºano de escolaridade, consideraram-se os três níveis de idades: 12 anos, 13 anos e o último grupo de alunos com 14 e 15 anos. Foi levada a cabo uma ANOVA e constatou-se que a idade afeta a aprendizagem: as diferenças são estatisticamente significativas, sendo os mais novos quem apresenta maiores valores (Quadro12).

Quadro 12

Diferenças nas variáveis de aprendizagem considerando a idade

	12 anos (N=112)		13 anos (N=39)		14 e 15 anos (N=18)		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
Dimensão cognitiva	144,57	21,005	134,62	28,266	132,44	34,190	3,152	0,048
Dimensão física e ambiental	44,41	7,417	40,66	9,743	39,28	11,696	4,566	0,012
Dimensão socioafetiva-motivacional	109,77	13,086	102,57	19,955	93,38	23,192	7,960	0,001
Total VIA	330,71	36,373	284,77	57,884	268,43	67,397	4,094	0,019

Capítulo IV – Discussão dos Resultados

A discussão dos resultados será realizada em função dos objetivos inicialmente propostos, para tornar mais coerente e precisa a linha de pensamento. Procuraremos, para cada objetivo, apresentar os resultados encontrados e, posteriormente discuti-los em função da revisão bibliográfica realizada.

Decidimos iniciar este estudo por proceder à análise das qualidades psicométricas do instrumento, nomeadamente ao nível da validade (análise fatorial em componentes principais), da fidelidade (cálculo do *alpha* de *Cronbach*) e da sensibilidade (valores da média, mediana, coeficiente de assimetria e de curtose). Para a validação do instrumento VIA procedemos, numa primeira fase, aos cálculos dos valores do *alpha* de *Cronbach*. Este procedimento foi importante uma vez que permitiu analisar a consistência interna entre os itens do instrumento, identificando-se aqueles que deveriam ser removidos dado o seu baixo valor de consistência. Estes itens, ao serem eliminados permitiram alcançar valores de *alpha* de *Cronbach* de 0,984 para o VIA total, bem como valores que oscilaram entre 0,794 (Dimensão *Física e Ambiental*) e 0,948 (Dimensão *Cognitiva*). Estes valores permitem, no geral, afirmar uma boa consistência interna nos itens do instrumento.

Em seguida, para estudarmos a validade do instrumento, estudamos a estrutura fatorial com recurso à análise fatorial em componentes principais, após rotação varimax.

Os resultados obtidos a este nível mostraram, por um lado, a necessidade de remoção de outros itens e, por outro, a existência de 12 fatores responsáveis por 55,94% da variância total dos resultados. Neste sentido, o instrumento inicial que continha 149 itens, foi substituído por uma versão final com 54 itens.

Por fim, procurámos também analisar a capacidade de discriminação dos sujeitos, através dos valores de média e mediana, coeficiente de assimetria e de curtose.

Os resultados obtidos mostraram que o VIA é um instrumento sensível, isto é, capaz de discriminar os sujeitos.

Em suma, podemos afirmar que o VIA possui boas qualidades psicométricas ao nível da fidelidade, da validade e da sensibilidade, constituindo-se como um bom instrumento para avaliar os estilos de aprendizagem.

De seguida passamos à análise dos objetivos. Assim, com o *primeiro objetivo* pretendemos analisar a existência de relação entre a Aprendizagem (Dimensões: Cognitiva; Física Ambiental; Socioafectiva-Motivacional) e o Bem-estar Psicológico em alunos do 7º ano de escolaridade. Os resultados correlacionais encontrados mostraram uma relação estatisticamente significativa, sugerindo que quanto melhor for o bem estar psicológico melhor é o uso das variáveis de aprendizagem, tal como assinalam alguns estudos (Bolívar & Velásquez, 2010; Del Barrio & Gutiérrez, 2001; Esnaola et al., 2008; Gallegos, 2011; Garay, 2011; González et al., 1997; Matalinares et al., 2005; Núñez et al., 1998; Peralta & Sánchez, 2003; Ramírez & Herrera, 2002; Villarroel, 2001).

Como já referimos anteriormente, a aprendizagem encontra-se condicionada pelos motivos, intenções, conhecimentos prévios, características pessoais, entre outros aspetos, sendo que os estilos de aprendizagem indiciam a forma como cada se prontifica a aprender (Avilés & Pina, 2005).

A identificação de um estilo de aprendizagem aporta vantagens para aqueles que pretendem aprender, uma vez que os estilos de aprendizagem se constituem como estratégias facilitadoras e potencializadoras das aprendizagens. Por conseguinte, aprender, envolve sentimentos, emoções, valores e vontades, próprios de uma estrutura cognitiva que subjaz ao processo de aquisição de aprendizagens (Argüelles & Anglés, 2007), encontrando-se intimamente relacionada com o nosso processo de desenvolvimento (Moleiro et al., 2007). Assim sendo, aprendemos à medida que formos

crescendo e, como tal, vamos descobrindo novos elementos, estruturas e processos que facilitam quer a construção quer a destruição de conhecimentos e aprendizagens válidas.

Se é aceitável a relação entre os estilos de aprendizagem e os processos de aprendizagem, então, estes dois aspetos terão que estar associados também, com o sucesso/insucesso das aprendizagens e, conseqüentemente, com o rendimento académico (Bolívar & Velásquez, 2010). À medida que o indivíduo vai vendo reforçadas as suas estratégias de aprendizagem (i.e., os seus estilos de aprendizagem) em função dos resultados que vai obtendo, ele acaba por fortalecer o sentimento que detém sobre si próprio. Neste sentido, acreditamos que o *feedback* positivo das aprendizagens que os alunos realizam, devido à identificação de estilos de aprendizagem adequados, acaba por se constituir como aspeto reforçador do autoconceito (Avilés & Pina, 2005).

O ***segundo objetivo*** consistiu em Verificar se existem diferenças no Bem-estar Psicológico considerando o sexo em alunos do 7º ano de escolaridade, de acordo com o teste t-Student, as diferenças observadas entre os valores médios são significativas. Assim, e segundo (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999) sabe-se que são vários os fatores que influenciam o bem-estar, nomeadamente o sexo. Estas diferenças podem estar relacionadas com os papéis sociais atribuídos a cada sexo (Diener, 1994).

O ***terceiro objetivo*** permitiu-nos verificar se existem diferenças entre o Bem-estar Psicológico e a idade em alunos do 7º ano de escolaridade. Foi levada a cabo uma ANOVA e constatou-se que a idade não afeta o Bem-estar psicológico, uma vez que as diferenças não são estatisticamente significativas. Bizarro, (2001b) diz-nos que relativamente à idade, os estudos mostram não existirem diferenças estatisticamente significativas.

Relativamente ao ***quarto objetivo*** verificar se existe relação entre o Bem-estar Psicológico e o rendimento escolar (notas do 3º Período, a Português e Matemática) em

alunos do 7º ano de escolaridade, verifica-se que não existe uma relação estatisticamente significativa nem entre o Bem-estar psicológico e a nota de Português, nem entre o Bem-estar psicológico e a nota de Matemática. Parece, assim, ser evidente que os adolescentes percecionam uma diminuição do gosto pela escola, do rendimento/sucesso escolar e (Baker & Maupin, 2009; Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2008), acompanhados por perceções de maiores exigências/ pressões no contexto escolar, o que em parte permite justificar a elevada percentagem de insucesso/abandono escolar no contexto nacional.

Com o *quinto objetivo* pretendemos analisar se existem diferenças na Aprendizagem (Dimensões: Cognitiva; Física Ambiental; Socio Afetiva Motivacional) considerando o sexo em alunos do 7º ano de escolaridade, constatou-se que, de acordo com os testes t-Student, as diferenças observadas entre os valores médios são significativas para as três dimensões de VIA e VIA total, sendo, na amostra, as médias superiores no sexo feminino. Segundo García Cué e Santizo Rincón (2008), num estudo descritivo sobre os estilos de aprendizagem, constataram que as raparigas pontuam mais num estilo “ativo”, enquanto os rapazes num estilo mais “reflexivo” e “pragmático”, apresentando diferenças estatisticamente significativas entre eles. Estes resultados, segundo os autores, mostram a existência de um maior entusiasmo das raparigas para a aprendizagem, por contraponto aos rapazes, que se apresentam mais observadores e atentos, procurando colocar em prática as suas ideias.

Relativamente ao *sexto objetivo*, analisar se existem diferenças na Aprendizagem (Dimensões: Cognitiva; Física Ambiental; Socio Afetiva Motivacional) considerando a idade em alunos do 7ºano de escolaridade, consideraram-se os três níveis de idades: 12 anos, 13 anos e o último grupo de alunos com 14 e 15 anos. Foi levada a cabo uma ANOVA e constatou-se que a idade afeta a aprendizagem: as diferenças são estatisticamente significativas, sendo os mais novos quem apresenta

maiores valores Assim verificamos que a idade também influencia os estilos de aprendizagem. Assim, Avilés (2008) constatou que os alunos mudam os seus estilos de aprendizagem em função do seu grau de escolaridade, já que adquirem uma maior maturidade e, conseqüentemente, uma aptidão para se adequarem com maior proficiência aos contextos educativos existentes.

Em relação ao *sétimo* analisar se existe relação entre a Aprendizagem (Dimensões: Cognitiva; Física Ambiental; Socio Afetiva Motivacional) e o rendimento escolar (notas do 3º Período, a Português e Matemática) em alunos do 7º ano de escolaridade, utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman e verificou-se que existem relações estatisticamente significativas entre a aprendizagem e o rendimento escolar, exceto na dimensão física e ambiental e a nota de Matemática. Bolívar & Velásquez, (2010) mencionam que a relação entre os estilos de aprendizagem e os processos de aprendizagem, estão associados também, com o sucesso das aprendizagem e, conseqüentemente, com o rendimento académico.

Considerações Finais

O estudo apresentado teve como principal objetivo avaliar e compreender as relações entre o bem e estar psicológico e as variáveis de aprendizagem dos alunos do 7º ano de escolaridade, de ambos os sexos e pertencentes a agrupamentos de escolas do Porto.

Creemos ter atingido os objetivos que inicialmente foram definidos e que serviram de orientação à presente investigação atingidos, na medida em que ficou clara a relação entre as variáveis de aprendizagem e o bem estar psicológico dos alunos, bem como as variações destes dois construtos em função de variáveis como o sexo, a idade e o rendimento escolar.

De uma forma geral podemos mencionar que foram encontrados os seguintes resultados:

- O bem-estar psicológico correlaciona-se significativamente com as variáveis de aprendizagem;
- A idade não afeta o bem-estar psicológico;
- No sexo feminino as médias são superiores no que diz respeito às diferenças na Aprendizagem (Dimensões: Cognitiva; Física Ambiental; Socio Afetiva Motivacional);
- A idade afeta a aprendizagem.

Os principais resultados encontrados permitem tecer algumas considerações.

Reforçamos e confirmamos a importância do bem estar psicológico como uma peça fundamental na estruturação da identidade pessoal do sujeito, com grandes implicações na perceção que o sujeito faz de si mesmo nas mais diversas áreas de integração. É, na verdade, um conceito complexo, multidimensional e holístico (Byrne,

1996; Marsh & Hattie, 1996) que se apresenta associado com os estilos de aprendizagem dos indivíduos. As variáveis de aprendizagem e os estilos de aprendizagem assumem-se como um indicador de competência individual, determinante, muitas vezes, do futuro sucesso profissional.

Por conseguinte, compreende-se que seja através deste processo que o indivíduo intensifica as noções de competência e de incompetência, na medida em que diariamente se vê confrontado com o desempenho de tarefas novas, que nunca tinha aprendido. Assim sendo, o seu sucesso ou insucesso em termos académicos acabará por reforçar (positivamente ou negativamente) o seu bem estar psicológico, permitindo a sua reformulação.

Os estilos de aprendizagem constituem-se como um construto multifacetado e complexo, uma vez que pressupõem diversos elementos intervenientes, dos quais destacamos as inteligências múltiplas (Gardner, 1993; 1998; 2000; 2001; 2004) do sujeito e os aspetos relativos à personalidade, processamento de informação, interação social e preferências institucionais e contextuais, que intervêm no modelo proposto por Pomar (1999).

Os principais resultados permitiram igualmente validar o instrumento VIA, uma vez que apresentou qualidades psicométricas ajustadas, ao nível da validade, fidelidade e sensibilidade.

Como aspeto positivo, não poderíamos deixar de assinalar o enorme desafio que a presente investigação se constituiu para a investigadora, já que exigiu da sua parte uma dedicação e empenho para o estudo e revisão do tema dos Estilos de Aprendizagem, que foi para si uma novidade.

Não obstante os aspetos positivos que podem ser assinalados na presente investigação, consideramos que subsistem algumas limitações que devem ser referenciadas. Essas limitações remetem-nos para as questões metodológicas. Optámos

por realizar este estudo em Agrupamentos de Escolas do Porto, pelo que seria importante alargar-se este estudo para várias escolas do país, para se obterem, por um lado, amostras mais representativas da população e, por outro, resultados passíveis de poderem ser generalizados.

Um outro aspeto que consideramos limitativo foi o facto de o instrumento VIA não permitir chegar à identificação dos Estilos de Aprendizagem, mas somente permitir a identificação de variáveis de aprendizagem. Por esse motivo, consideramos que em investigações futuras, o instrumento VIA poderia ser melhor desenvolvido e encontrarem-se, através de diversas análises estatísticas, agrupamentos de informação que pudessem identificar os Estilos de Aprendizagem. Uma forma que poderia ser utilizada, seria correlacionar este instrumento com instrumentos que oferecem uma categorização dos resultados em estilos definidos (e.g., Alonso et al., 2005; Felder & Soloman, 1991; Kolb, 1976).

A importância de identificação do Estilo de Aprendizagem privilegiado pelo aluno revela-se pertinente, sob o ponto de vista quer dos professores quer do próprio aluno, já que o professor, ao conhecer bem os estilos de aprendizagem dos seus alunos, poderá orientar muito mais facilmente a forma de transmissão das informações, com intuito de potenciar as aprendizagens dos alunos. Por outro lado, o próprio aluno, ao ter conhecimento da forma como consegue aprender mais rapidamente, poderá ser informado e orientado em função de um conjunto de estratégias que facilitem e agilizem a sua aprendizagem.

Por conseguinte, a aplicabilidade prática dos resultados agora encontrados remetem-nos para a importância de os alunos identificarem os estilos de aprendizagem mais prevalentes no processo de aprendizagem que realizam, assim como os professores com quem interagem. Estes, ao conhecerem os estilos de aprendizagem dos seus alunos podem realizar uma educação de qualidade, já que poderão atender às necessidades de

cada aluno, respeitando as diferenças de estilos de aprendizagem de cada um deles e propiciando condições para que estes possam atingir os objetivos individuais utilizando as suas diferentes inteligências.

O professor, ao atender aos diversos estilos de aprendizagem dos seus alunos, conseguirá identificar grupos dentro das salas de aula que são comuns (por exemplo, os alunos mais cinestésicos ou mais visuais) e, ao fazê-lo, poderá preparar as aulas em função desses mesmos estilos que foram identificados. Assim sendo, a título de exemplo propúnhamos:

- Para alunos mais auditivos o professor pode desenvolver atividades relacionadas com entrevistar, debater, participar em painéis de discussão, apresentar relatórios oralmente, participar em debates sobre um determinado material escrito, entre outros;
- Para alunos mais visuais, o professor pode propor exercícios que integram mapas, gráficos, tabelas, histórias aos quadradinhos, cartazes, diagramas, desenhos, textos em figuras, entre outros;
- Para os alunos mais táteis, os professores podem utilizar exercícios de desenho, jogos, construção de modelos, seguirem instruções para realizarem algo, entre outros;
- Por fim, para alunos mais cinestésicos os professores podem propor exercícios que envolvam o corpo todo, atividades de movimento, construir modelos, realizarem experiências, entre outros.

A adequação da transmissão de conhecimentos em função dos estilos de aprendizagem dos diversos alunos, permite uma melhor retenção da informação por parte destes e, conseqüentemente, um melhor aproveitamento escolar.

Não obstante estas considerações, importa referir que os professores podem considerar que a identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos é um processo

inútil e, conseqüentemente, poderá aportar resultados efetivos ao nível da aprendizagem. No entanto, acreditamos que um primeiro passo importante a este nível nos remete para a necessidade que o professor tem de conhecer e promover os recursos pessoais dos alunos, pelo que se torna necessário que o professor abandone certas posturas tradicionais, que se encontram ancoradas em valores, crenças e teorias e que nem sempre correspondem às necessidades dos alunos e que adotem outras mais consonantes com a era de desenvolvimento em que nos encontramos.

Referências Bibliográficas

- Aedo, R., Panadeiros, A., & Ramos, E. (2011). Influencia de los estilos de aprendizaje y el uso de la computadora. Estudio de caso en el proceso de aprendizaje de los alumnos de informática en la universidad de Ciego de Ávila, Cuba. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8, 10-45.
- Almeida, K. (2010). Descrição e análise de diferentes estilos de aprendizagem. *Revista Interlocução*, 3, 3, 38-49.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª Ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, C., & Gallego, D. (2000). *Aprendizaje y ordenador*. Madrid: Dykinson.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2005). *Estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Alves-Martins, M. A., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de autoconceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal* (Vol. 1, pp. 79-89). Braga, Portugal: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of the children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26-46.
- Annas, J. (1993) *The morality of happiness*. Oxford University Press: New York.
- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Argüelles, P., & Anglés, N. (2007). *Habilidades del pensamiento y estrategias para promover el aprendizaje autónomo*. Bogotá: Alfaomega.
- Arita, B., Romano, S., Garcia, N. & Félix, M. (2005). Indicadores Objectivos y Subjectivos de la Calidad de Vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 10, 1, pp. 93-102.

- Artech, A. X., & Bandeira, D. R. (2003). Bem-estar subjetivo: um estudo com adolescentes trabalhadores. *Psico-USF*, 8(2), 193-201.
- Asçi, F., H. (2002). Na investigation of age and gender differences in physical self-concept among Turkish late adolescents. *Adolescence*, 37, 146, pp. 365-371.
- Asendorpf, Jens B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Avilés, R. (2008). Identificación de variables que influyen en los estilos de aprendizaje. Claves para conocer cómo aprenden los estudiantes. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1, 1, 143-167.
- Avilés, R., & Pina, F. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior. Retirado em http://mural.uv.es/salmama/03_52_25_Abstract_rosa_hervas.pdf, consultado em 4 de Novembro 2014.
- Azúa, S. R., Goñi, A. & Madariaga, J. M. (2009). Diferencias en el autoconcepto físico asociadas a la edad y al género. In Alfredo Goñi Granmontagne (Org.), *El Autoconcepto Físico: Psicología Y Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp 113- 125.
- Baker, J. A., & Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (189-196). New York: Routledge.
- Berjano, R., Foguet, J., & González, A. (2008). El desarrollo de estilos de vida en los adolescentes escolarizados: diferencias entre chicos y chicas. *IberPsicología 2008: 13.1*. Consultado em 27 de fevereiro, 2014, from <http://psicologiaonline/ciopa2001/actividades/57/index.html>
- Bisegger, C., Cloetta, B., von Rüden, U., Abel, T., Ravens-Sieberer, U., & The European KIDSCREEN Group. (2005). Health-related quality of life: Gender differences in childhood and adolescence. *Sozial Präventivmed*, 50(5), 281-291.

- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bizarro, L. (2001a). A avaliação do bem-estar psicológico na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 81-116.
- Bizarro, L. (2001b). Adolescence psychological well-being: effects of problems with parents. *Actes du VIIIe Congrès de l'AIFREF, Saint-Sauveur, Québec, Canada* (18-21 abril 2001). In <http://aifret.uqam.ca> – Actes du VIIIe Congrès de l'AIFREF.
- Boeckel, Mariana & Sarriera, Jorge (2006). Estilos Parentais, Estilos Atribucionais e Bem-Estar Psicológico em Jovens Universitários. *Revista Brasileira Desenvolvimento Humano*, 16(3), pp. 53-65.
- Bradburn, N. M. (1969) *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M. & Link, K. E. (1993). Integrating Bottom-up and Top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*. 64 (4), 646-653.
- Brunstein, J.C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (5), 1061–1070.
- Butler, R. (1988) Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task involving and ego-involving evaluation on interest and involvement, *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31, 117-124.
- Carrasco, J. (2000). *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Carstensen, L.L. (1995). Evidence for a life-span theory of socio-emotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (5), 151-155.

- Carstensen, L.L., & Turk-Charles, S. (1994). The salience of emotion across the adult life-span. *Psychology and Aging*, 9 (2), 259-264.
- Ceballos, G. (2009). *El adolescente Y sus retos: La Aventura de Hacerse Mayor*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cerqueira, T. (2008). Estilos de aprendizagem de Kolb e sua importância na educação. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1, 1, 109-123.
- Collado, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*. Tese de Doutoramento. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. com.pt, acessado em 10 de março de 2014.
- Compton, W., Smith, M., Cornish, K. & Qualls, D. (1996) Factor structure of mental health measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 71, No. 2, pp. 406-413.
- Connor-Smith, J., Compas, B., Wadsworth, M., Thomsen, A., & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 976-992.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.
- Cué, J. L. (2006). *Los estilos de aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado*. Tesis Doctoral de la Universidad de Madrid. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Curry, L. (1983). An organization of learning style theory and constructs. *ERIC Document*, 235, 185.
- De Bello, T. C. (1990). Comparison of eleven major learning styles models: Variables, appropriate populations, validity of instrumentation, and the research behind them. *Reading, Writing, and learning disabilities*, 6, 203-222.

- De Zubiría, M., & De Zubiría, J. (1996). *Biografía del pensamiento, estrategias para el desarrollo de la inteligencia*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Del Barrio, J. A., & Gutiérrez, J. N. (2001). Diferencias en el estilo de aprendizaje. *Revista Psicothema*, 12, 2,180-186.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, pp. 542 - 575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, Personal Strivings, and Subjective Well-Being: A Nomothetic and Idiographic Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.
- Diener, E., & Ryan, C. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39 (4), 391-406.
- Diener, E., & Suh, E.M. (1999). National differences in subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz, *Hedonic psychology scientific perspectives on enjoyment, suffering, and well-being*. New York: Russel Sage.
- Diener, E., Sapyta, J., Suh, E. (1998) Subjective Well-Being is Essential to Well-Being. *Psychological Inquiry*, 9, pp. 33-37.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999) Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, pp. 276-302.
- Drummond, R. J., & Stoddard, H. (1992). Learning style and personality type. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 99-104.
- Dunn, R., & Griggs, S. (2000). *Practical approaches to using learning styles in higher education*. London: Bergin & Garvin.
- Erikson, E. (1976). *Infância e sociedade* (2ªed). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Esnaola, I. (2005). Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el tipo de deporte practicado. *Educación Física y Deportes*, 80, pp. 5-12.

- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto, perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Felder, R., & Spurlin, J. (2005). Applications, reliability and validity of the index of learning style. *International Journal of Engineering Education*, 21(1),103-112.
- Felder, R.M., & Silverman, L.K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *English Education*, 78, 7, 674-681.
- Felder, R.M., & Soloman, B.A. (1991). *Index of learning styles questionnaire*. Disponível em at <http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html> [consultado 01 Nov 2013].
- Fernandes, H. (2007). *O bem-estar psicológico em adolescentes: Uma abordagem centrada no florescimento humano*. Vila Real: CEDAFES-UTAD.
- Fernandes, H., & Vasconcelos-Raposo, J. (2008). *O bem-estar psicológico em adolescentes: Uma abordagem centrada no florescimento humano*. Vila Real: CEDAFES-UTAD.
- Ferreira, A. (2007). *Sentido Interno de Coerência e Bem-Estar Psicológico nos Enfermeiros Prestadores de Cuidados a Doentes Hemato-Ontológico*. www.psicologia.com, [consultado em 05 março 2014].
- Flannery, D. J., Torquati, J. C., & Lindemeier, L. (1994). The method and meaning of emotional expressions and experience during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 9(1), 8-27.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1999). The adolescent coping scale: Construct validity and what the instrument tells us. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 9, 19-36.

- Frydenberg, E., Lewis, R., Bugalski, K., Cotta, A., McCarthy, C., Luscombe-Smith, N. & Poole, C. (2004). Prevention is better than cure: Coping skills training for adolescents at school. *Educational Psychology in Practice*, 20(2), 117-133.
- Furnham A., & Heaven, P. (1999) *Personality and social behaviour*. Oxford University Press.
- Furnham, A. (1992). Personality and learning style: A study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13, 429-438.
- Galinha, I.C. (2008). *Bem-estar subjetivo – Factores cognitivos, afectivos e contextuais*. Coimbra: Quarteto.
- Gallego, D., & García, C. (2008). Estilos de aprender en el siglo XXI. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2, 23-34.
- Gallegos, W. (2011). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus particularidades en función de la carrera, el género y el ciclo de estudios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8, 112-135.
- Garay, J. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana “Los Andes” de Huancayo – Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8, 8, 149-184.
- García, M. (2002) *Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: una análisis conceptual*. Universidad de Málaga: Málaga.
- García, M., Cué, J., & Santizo Rincón, J. (2008). Análisis de datos obtenidos a través del cuestionario CHAEA en línea de la página web www.estilosdeaprendizaje.es. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2, 84-109.
- García-Viniegras, C. & González, I. (2000). La categoría bienestar psicológico, su relación con otras categorías sociales, *Revista Cubana de Medicina Integral*, 16 (6), 586-592.

- Gaspar, T. & Matos, M. G. (2008). *Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes – Versão Portuguesa dos instrumentos – KIDSCRENN 52*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Giménez-Bertomeu, V. (2008). Estilos de aprendizaje y método de caso en trabajo social. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2, 65-83.
- Given, B. (2000). *Learning styles: A guide for teachers and parents* (revised). California: Learning Forum Publications.
- Goñi, A., Rodríguez, A. & Ruiz de Azúa, S. (2004). Bien-estar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25, 4, pp. 17-27.
- González, J., Nuñez, J., Pumariega, S., & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Gordon, D., & Bull, G. (2004). The nexus explored: A generalised model of learning styles. In R. Ferdig, C. Crawford, R. Carlsen, N. Davis, J. Price, R. Weber, & D. Goulão, M. F. (2012). Estilos de Aprendizagem e Género. *Revista de Estilos de Aprendizagem*, 9, 5, 194-203.
- Grabber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Transitions and turning points: Navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 32(4), 768-776.
- Harold, G. T., & Conger, R. D. (1997). Marital conflict and adolescent distress: The role of adolescent awareness. *Child Development*, 68(2), 333-350.
- Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. In B. Laursen (Ed.), *New directions for child development: Close friendships in adolescence* (pp. 3-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Haybron, D. (2008) Philosophy and the Science of Subjective Well-Being. In Eid, M., Larsen, M. (Eds) (2008) *The Science of Subjective Well-Being*. Guilford: New York.

- Headey, B.; Kelley, J.; Wearing, A. J. (1993). Dimensions of Mental Health: Life Satisfaction, Positive Affect, Anxiety and Depression. *Social Indicators Research*. Vol. 29, 63 – 82.
- Hill, M. & Hill, A. B. (2002). *Investigação por questionário* (2ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Berkshire: Ardingly House.
- Howell, R.T., & Howell, C.J. (2008). The relation of economic status to subjective wellbeing in developing countries: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 134 (4), 536-560.
- Howie, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N., Reuben, C. A., & Mendola, P. (2010). Participation in Activities Outside of School Hours in Relation to Problem Behavior and Social Skills in Middle Childhood. *Journal of School*, 80 (3), 119 - 125.
- Huebner, E. S., & Dew, T. (1996). The interrelationships of positive affect, negative affect, and life satisfaction in an adolescent sample. *Social Indicators Research*, 38, 129-137.
- Hyde, J. S., Krajnik, M., & Skuldt-Niederberger, K. (1991). Androgyny across life span: A replication and longitudinal follow-up. *Developmental Psychology*, 27 (3), 516-519.
- Jackson, C., & Lawty-Jones, M. (1996). Explaining the overlap between personality and learning style. *Personality and Individual Differences*, 20, 293-300.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences and instruction*. Hillsdale: Erlbaum.
- Justino, S. & Santos, J. (2010). *Inteligência Emocional, Conflito Trabalho-Família/Família-Trabalho e Satisfação com a Vida*. Atas do VII Simpósio

- Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, pp. 3618-3632.
- Keyes, C.L.M., Shmotkin, D. & Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007-1022.
- Kolb, D. (1976). *Learning style inventory*. Boston: McBer.
- Kolb, D., & Smith, D. (1996). *User's guide for the learning-style inventory: A manual for teachers and trainers*. Boston: TRGHayGroup.
- Kuri, N., Silva, A., & Pereira, M. (2006). Estilos de aprendizagem e recursos da hipermídia aplicados no ensino de planejamento de transportes. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 111-137.
- Lawton, M. P. (1991). A multidimensional view of quality of life in frail elderly. In J. E. Birren, J. E. Lubben & J. C. Rowe, D. E. Deutchmann (Eds.), *The concept and measurement of quality of life in the frail elderly* (pp.3-27). San Diego, CA: Academic Press.
- Lemos, M. S., & Coelho, C. (2010). *Escala de Bem-Estar na Escola: Afeto na Escola (EBEE: AE)*. Porto: FPCE-UP.
- Lempers, J. D., Clark-Lempers, D. S., & Simons, R. L. (1989). Economic hardship, parenting and distress in adolescence. *Child Development* 60, 25-39.
- Liberalesso, A. (2002). Bienestar subjetivo en la vida adulta y la vejez: hacia una psicología positiva en América Latina. *Revista Latino-americana de Psicología*, 34 (1-2), 55-74.
- Lopes, W. (2002). *ILS – Inventário de estilos de aprendizagem de Felder-Saloman: Investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

- Lozano-Rodríguez, A. (2000). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.
- Marta, T. C. (2012). *Variáveis de Aprendizagem e o Autoconceito em Alunos do 6º e do 9º Ano de Escolaridade*. Tese de Mestrado da Universidade Fernando Pessoa : Porto.
- Matalinares, M., Arenas, C., Dioses, A., et al. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitano. *Revista de Investigación en psicología*, 8(2), 41-55.
- Matos, M. & Equipa do Projecto Aventura Social e Saúde. (2003). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses (Quatro Anos Depois)*. Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M. G. & Batista-Foguet, J. M. (2007). Satisfação com a vida, escola, risco e proteção ao longo da adolescência. In Santos, P. S. (Org.), *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Matos, M., Carvalhosa, S., Simões, C., Branco, J., Urbano, J. & colaboradores (2004). *Risco e protecção na adolescência: o adolescente, os amigos, a família e a escola*. Retirado em 25 de Fevereiro de 2014 da World Wide Web: <http://www.fmh.utl.pt/>.
- Matos, M., Gonçalves, A., Gaspar, T. (2005) *Aventura social e saúde: prevenção do VIH numa comunidade migrante*. Lisboa: CMDT/IHMT/UNL e FMH/UTL.
- Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Gaspar, T., Camacho, I., Diniz, J. & Equipa do Projecto Aventura Social (2007). *A saúde dos adolescentes portugueses hoje e em oito anos*. Lisboa: CMDT/IHMT/UNL e FMH/UTL.
- Matos, M.G. & Equipa do projecto Aventura Social (2001; 2003; 2006) *A Saúde dos Adolescentes Portugueses*, Lisboa: CDI/ FMH/UTL e em [www.aventurasocial](http://www.aventurasocial.com).

- McGregor, I. & Little, B. (1998) Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself, *Journal of Personality and Social Psychology* 74, pp. 494–512.
- Medeiros, M. (2000). *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento*. Lisboa: DREL.
- Medley, M. L. (1980). Life satisfaction across four stages of adult life. *International Journal of Aging and Human Development*, 11, 193-209.
- Moleiro, O., Otero, I., & Nieves, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de educación*, 44 (3), 1-9.
- Mroczek, D.K., Kolarz, C.M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (5), 1333-1349.
- Nassau, J. H., & Drotar, D. (1995). Social competence in children with IDDM and asthma: Child, teacher, and parent reports of children's social adjustment, social performance, and social skills. *Journal of Pediatric Psychology*, 20(2), 187-204.
- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22 (2), 125-134.
- Newman B., & Newman, P. (1984). *Development through life: A psychosocial approach*. Illinois: The Dorsey Press.
- Newton, M. (1995). *Adolescence: Guiding youth through the perilous ordeal*. New York: Norton.
- Novo, R. F. (2003). *Para Além da Eudaimonia – O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

- Nuñez, J., González, J., García, M., Pumariega, S., et al. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Organização Mundial de Saúde (1978). *Declaração de Alma-Ata – Conferência Internacional Sobre Cuidados Primários de Saúde*. Alma-Ata (URSS).
- Palomino, M., & Lozano-Rodríguez, A. (2010). Estilos de aprendizaje y comunicación en la educación a distancia. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5, 5, 101-116.
- Peña, A., Gómez, R., & Rubio, A. (2002). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Narcea.
- Peralta, F., & Sánchez, M. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 95-120.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pomar, C. (1999). *Variables que intervienen en el estilo de aprendizaje: comparación entre alumnos de capacidades medias y de altas capacidades*. Tesis doctoral de la Universidad de Santiago de Compostela. España: Santiago de Compostela.
- Powell, G. N. (1993). *Women & Men in Management*. London: Sage.
- Prieto, J.M. (2000). *Proyecto docente e investigador para el perfil de Formación de personal. Evaluación de personal*. Plaza de Catedrático de la UCM
- Puente, A. (1998). *Cognición y aprendizaje: Fundamentos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Queroz, N. & Neri, A. (2005). Bem-Estar Psicológico e Inteligência Emocional entre Homens e Mulheres na Meia-Idade e na Velhice. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), pp. 292-299.

- Quiroga, M. A. (1999). Diferencias individuales en la interrelación cognición-emoción: Los estilos cognitivos. In J. Sánchez-Canovas, & M. Sánchez-López (Eds.), *Psicología de la diversidad humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Ramírez, M., & Herrera, F. (2002). El autoconcepto. *Revista Eúphoros*, 5, 187-204.
- Ravens-Sieberer ,U., Gosch, A., Abel, T., Auquier, P., Bellach, B.M., Bruil, J., et al. (2001). Quality of life in children and adolescents: a European public health perspective. *Sozial - Und Präventivmedizin*, 46, pp. 294-302.
- Riding, R., & Rayner, S. (1999). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton Publisher.
- Rodríguez, A. (2009). Bienestar psicológico y autoconcepto físico. In Alfredo Goñi Granmontagne (Org). *El Autoconcepto Físico: Psicología Y Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide,. pp 193- 205.
- Roothman, B., Kirsten, D. & Wissing, M. (2003). Gender differences in aspects of psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, 33, 4, pp. 212-218.
- Ruiz de Azúa, S. (2007). *Autoconcepto físico: Estructura interna, medida Y variabilidad*. Bilbao: UPV/EHU.
- Ryan, R. & Deci, E. (2001) On Happiness and Human Potentials: A Review of Resarch on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 141-166.
- Ryan, R. & Frederick, C. (1997) On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being, *Journal of Personality* 65, pp. 529–565.
- Ryan, R. & Huta, V. (2009) Wellness as healthy functioning or wellness as happiness: the importance of eudaimonic thinking (response to the Kashdan et al. and

- Waterman discussion) *The Journal of Positive Psychology* Vol. 4, No. 3, pp. 202–204.
- Ryan, R., Huta, V. & Deci, E. (2008) Living Well: a Self-Determination Theory Perspective on Eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, pp. 139-170.
- Ryff, C. & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry* 9, 1–28.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Ryff, C.D. & Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revised. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C.D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (4), 99-104.
- Sadler-Smith, E. (1996). Learning styles and instructional design. *Innovations in Educational and Training Technology*, 33, 4.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A.
- Sánchez, J. M., & Rico, S. (1994). *Escala de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sánchez-Canovas, J., & Sánchez-López, M. (1999). *Psicología de la diversidad humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sánchez-López, M. P. (1997). Estilo psicológico como estudio de la diversidad humana. Un ejemplo basado en los estilos de vida. *Revista de Psicología*, XV, 2, 223-252.
- Santos, N. (1996). *Ser adolescente hoje*. Cadernos do N. E. S. Lisboa: Edição Laboratórios Lepori.
- Seiffge-Krenke, I. (1993). Introduction. *Journal of Adolescence*, 16, 227-233.

- Severiens, S., & Dan, T. (1997). Gender and gender identity differences in learning styles. *Educational Psychology*, 17 (1 e 2), 79-93.
- Siqueira, M.M. & Padovam V.A (2008). Bases teóricas de bem-estar subjectivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (2), 201-209.
- Siquiera Cerqueira, T. C. (2008). Estilos de aprendizagem de Kolb e sua importância na educação. *Revista estilos de aprendizaje*, 1, 1, 109-123.
- Snyder, C. (1995). Conceptualizing, measuring and nurturing hope. *Journal of Counselling & Development*, 73, 355-360.
- Sprinthall, N., & Collins, A. (2003). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista (3ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Obra original publicada em 1988).
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict and harmony in the family relationship. In S.S.Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold – The developing adolescent* (pp.255-276). Massachusetts: Harvard University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style?. *American Psychologist*, 52, 700-712.
- Suárez, F., Del Buey, F., & Diez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitários. *Psicothema*, 12, 4, 615-622.
- Tellegen, A., Lykken, D.T., Bouchard, T.J., Willcox, K.J. Segal, N.L., & Tich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1031-1039.
- Traverso-Yépez, M. A.; Pinheiro, V. S. (2002). “Adolescência e contexto social: esclarecendo práticas”. *Psicologia e Sociedade*, v. 14 , n. 2, p. 133-147.
- Trevelin, A. (2011). Estilos de aprendizagem de Kolb: Estratégias para a melhoria do ensino-aprendizagem. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7, 7, 217-230.

- Twenge, J. M. & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, Gender, Race, Socioeconomic Status, and Birth Cohort Differences on the Children's Depression Inventory: A Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Psychology* Copyright 2002 by the American Psychological Association, Inc. 2002, 111, 4, 578-588.
- Veenhoven, R. (1996). *The Study of Life Satisfaction*. In W.E. Saris, R. Veenhoven, A.C. Scherpenzeel, & B. Bunting (Eds.), *A Comparative Study of Satisfaction With Life in Europe* (pp 11-48). Eötvös: University Press.
- Villarroel, V. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Revista Psykhe*, 10 (1), 3-18.
- Waterman, A. (1993) Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 64, No 4, pp. 678-691.
- Wilson, G., Pritchard, M., & Revalee, B. (2005). Individual differences in adolescent health symptoms: The effects of gender and coping. *Journal of Adolescence*, 28(3), 369-379.
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall.
- Yang, H. (2002). Subjective well-being and self-concept of elementary school teachers. *Chinese Mental Health*, 16, 5, pp. 322-330.
- Youniss, J. (1994). Rearing children for society. *New Directions for Child Development*, 66, 37-50.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

*Do conhecimento à
ação e orientação(s).
J. Gomes
23/07/2014*

Exma. Senhora
Prof. Inês Gomes
Diretora da FCHS

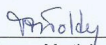
Porto, 21 de Julho de 2014

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de Dissertação de Mestrado em Psicologia (Clínica e da Saúde), de Maria de Fátima Teixeira da Silva, intitulado "Aprendizagem e Bem-Estar Psicológico em Alunos Entre os 12 e os 15 Anos de Idade", considera nada haver a opor ao mesmo, desde que obtida a necessária autorização do ME e desde que seja enviada informação por escrito acerca do projeto aos responsáveis legais dos alunos, juntamente com o formulário de consentimento informado.

Com os melhores cumprimentos.

A Vice-Presidente da
Comissão de Ética


Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

N.º 562 052 602 - Reg. Comercial n.º 26 Conservatória do Registo Comercial do Porto

REITORIA - | Faculdade de Ciências Humanas e Sociais | - | Faculdade de Ciências e Tecnologia | Praça 9 de Abril, 345 - 4249-004 Porto-Portugal - T. +351 22 507 1300 - F. +351 22 550 6266 - geral@ufp.pt
| Faculdade de Ciências da Saúde | - | Escola Superior de Saúde | R. Carlos da Maia, 296 - 4200-150 Porto - Portugal - T. +351 22 507 4630 - F. +351 22 507 4637 - R. Delfim Maia, 316 - 4200-253 Porto - Portugal
T. +351 22 509 6371 - geral.asaude@ufp.pt UNIDADE de Ponte de Lima - Casa da Garrida - R. Conde de Berridos - 4990-078 Ponte de Lima-Portugal - T. +351 258 741 026 - F. +351 258 741 412 - geral.ultima@ufp.pt

ANEXO B – PARECER DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Página Google Apps da Universidade Fernando Pessoa Correio - Monitorização de Inquéri... 1 de 1



Maria Fatima Teixeira da Silva <20681@ufp.edu.pt>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0461100001

1 mensagem

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt> 20 de novembro de 2014 às 11:40
Para: 20681@ufp.edu.pt, 20681@ufp.edu.pt

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0461100001, com a designação *Aprendizagem e Bem-Estar Psicológico em Alunos Entre os 12 e os 15 Anos de Idade*, registado em 08-11-2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) MARIA DE FÁTIMA TEIXEIRA DA SILVA
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor de Serviços de Projetos Educativos
DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público contactados para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.
- c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de atividades/programas em meio escolar, junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

<https://mail.google.com/mail/u/1/?ui=2&ik=9a9697040f&view=pt&search=inbox&ty...> 01-02-2015

ANEXO C – CONSENTIMENTO INFORMADO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A aprendizagem e o suporte social e grupo de pares, em alunos do 3º ciclo, de ambos os sexos

Eu, abaixo-assinado (nome completo) _____

_____,
responsável pelo participante no projecto (nome completo) _____

_____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se pretende realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel serão anónimos e confidenciais e serão utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do Responsável pelo participante no projecto: _____

O investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

ANEXO D – ITENS REMOVIDOS PELO ALFA DE CRONBACH

DIMENSÕES

Dimensão Cognitiva	
Primeiro Procedimento de Retirada de Itens	
I1.2	Ao ler um texto pela primeira vez um texto só me fixo nos resumos, quadros, gráficos e letras escritas a negrito.
I2.1	Quando estudo alguma matéria, em geral, faço uma primeira leitura para obter uma visão de conjunto do assunto.
I2.2	Para descobrir as diferentes partes de um tema divido mediante títulos ou subtítulo.
I3.2	Quando tenho de fazer um trabalho ou composição vou anotando as ideias, depois ordeno-as e, finalmente, escrevo-o.
I3.3	Quando tenho de resolver algum problema dou a primeira solução que me ocorre.
I4.2	Antes de começar a estudar distribuo o tempo que tenho para cada tarefa
I5.3	Necessito que me digam exatamente o que tenho de fazer (T.P.C., estudar ...).
I5.9	Para ter as lições em dia preciso que o/a professor(a) pergunte na aula.
I6.2	Quando estudo distraio-me com pensamentos ou fantasias ou pensando no que vou fazer depois ou no fim-de-semana.
Segundo Procedimento de Retirada de Itens	
I1.1	Ao ler um texto seleciono as ideias principais.
I1.5	Procuo relacionar o que estou a aprender com o que já sei.
I2.4	Quando tenho de recordar alguma matéria procuro lembrar-me dos parágrafos e depois vou preenchendo/completando o conteúdo.
I3.5	Se o/a professor(a) pergunta algo na aula procuro responder mentalmente à pergunta antes de levantar a mão.
I5.1	Procuo aprender a matéria com as minhas próprias palavras em vez de memorizá-los palavra por palavra.
I5.4	Estudo segundo um plano que eu mesmo(a) elaboro.
Terceiro Procedimento de Retirada de Itens	
I2.5	Quando tenho de recordar um tema tento lembrar-me da ideia geral e a partir desta vou desenvolvendo os restantes aspectos.
I2.6	Para estudar uma matéria tenho que lê-la toda várias vezes.
I3.8	Revejo os meus apontamentos para verificar se há erros antes de estudar
I3.9	Quando tenho que desenvolver um tema por escrito, elaboro primeiro um guião ou esquema dos pontos principais que tenho que tratar
I4.3	Escrevo o que tenho que fazer em cada disciplina
I4.4	Aproveito bem as horas de estudo depois da aula
I1.6	Tento relacionar várias ideias de um mesmo tema/matéria
I1.7	Ao estudar, agrupo cuidadosamente os dados conforme os considero importantes ou secundários.
I1.8	Aplico o que aprendo numa disciplina a outras.
Quarto Procedimento de Retirada de Itens	
I1.10	Para realizar os testes, lembro-me das anedotas contadas pelo/a professor/a
I1.11	Leio livros ou enciclopédias para aprofundar algum dos assuntos/temas da aula.
I5.2	Faço anotações sobre as explicações dos professores ou sobre os textos com as minhas próprias palavras.
I5.6	Prefiro descobrir alguns aspectos da matéria por mim mesmo(a).
I4.6	Faço o trabalho da aula no tempo previsto (a seu devido tempo)
I4.7	Se o meu método de estudo não funciona em alguma disciplina procuro mudá-lo (Exemplos: fazer exercícios em Matemática ou fazer resumos a História)
I5.5	Prefiro ser eu a escolher o como e o quando fazer as tarefas.
I4.8	Utilizo os métodos de estudo mais úteis para aprender cada disciplina.
Quinto Procedimento de Retirada de Itens	
I5.11	Prefiro que o/a professor(a) vá fazendo perguntas para comprovar se entendemos as suas explicações.
I5.13	Gosto de fazer exercícios nos quais tenho que completar a resposta com uma ou duas palavras que faltam.

CONTINUA

ANEXO D – ITENS REMOVIDOS PELO ALFA DE CRONBACH

DIMENSÕES (CONTINUAÇÃO)

Dimensão Física e Ambiental	
Primeiro Procedimento de Retirada de Itens	
II1.2	Quando faço os TPC e estudos a matéria, levanto-me várias vezes da secretária.
II2.3	Os professores ralham-me porque não estou quieto.
II2.5	Custa-me fazer atividades em que tenho que mover-me.
II3.1	Durante o estudo repito em voz alta a matéria como se estivesse a dizê-la ao professor.
Segundo Procedimento de Retirada de Itens	
III.6	Estudo ou faço os TPC com pouca luz.
III.8	Quando tenho que estudar acendendo a luz ainda que seja dia.
III.11	Utilizo tampões nos ouvidos para estudar
II3.2	Quando estudo emprego cores, letras diferentes, sublinhados, ...
Terceiro Procedimento de Retirada de Itens	
II2.4	Estou sentado durante as mudanças de aula, quando tenho aula na mesma sala.
III.17	Depois de jantar dedico um tempinho ao estudo.
II3.3	Quando estudo fixo onde está situada cada pergunta, gráficos, etc. para me lembrar melhor.
II3.4	Quando estudo leio em voz alta.
II3.9	Para aprender certas matérias necessito de manejar ou manipular material relacionado (exemplo; minerais, figuras geométricas, ...)
Quarto Procedimento de Retirada de Itens	
III.2	Estudo na cama ou estiraçado num sofá.
III.4	Estudo em locais pouco habituais (cafês, autocarro, etc.).
II2.1	Custa-me estar sentado nas aulas.
II3.5	Aponto palavras ou fórmulas para recordá-las melhor.
Quinto Procedimento de Retirada de Itens	
II3.6	Se o professor usa PowerPoint (slides, diapositivos) ou acetatos aprendo melhor o conteúdo da explicação.
Dimensão Sócioafetiva Motivacional	
Primeiro Procedimento de Retirada de Itens	
III1.6	Esforo-me para evitar consequências negativas como suspensões e castigos.
III1.9	Quero tirar boas notas.
III1.13	Dá-me trabalho assistir às aulas e fazer as tarefas.
III1.14	Quando uma matéria ou tarefa é difícil deixo-a ou estudo só o mais fácil.
III1.17	Venho à aula sem preparar os trabalhos que tenho que fazer.
III2.5	Esqueço-me de fazer parte dos TPC.
III2.6	Estudo a matéria no último momento (exemplos: antes de entrar na aula, antes de que o/a professor(a) pergunte,...)
Segundo Procedimento de Retirada de Itens	
III2.7	Esqueço-me da data dos testes.
III3.4	Se não consigo resolver um exercício, penso que nunca serei capaz de fazê-lo.
III3.5	Não me atrevo a oferecer-me como voluntário (a) na aula porque penso que vou cair no ridículo.
III4.2.1	Resolvo dialogando os problemas que surgem com os meus pais.
III4.2.2	Resolvo dialogando os problemas que surgem com os meus colegas.

CONTINUA

ANEXO D – ITENS REMOVIDOS PELO ALFA DE CRONBACH

DIMENSÕES (CONTINUAÇÃO)

III4.2.3	Resolvo dialogando os problemas que surgem com os meus professores.
III4.8	Prefiro estudar com um(a) colega.
III4.9	Prefiro que haja adultos por perto quando estou a trabalhar sozinho(a) ou com um(a) colega.
III4.10	Quando o/a professor(a) propõe um trabalho faço-o com um(a) colega.
III4.13	Se algum(a) colega não entende algo que eu sei bem dou-lhe uma ajuda.
III4.15	Faço os trabalhos que o professor propõe com um grupo de colegas.
III4.18	Estudo em grupo para os testes/exames.
III4.19.3	Procuro a ajuda dos meus professores para fazer algumas tarefas.
Terceiro Procedimento de Retirada de Itens	
III1.7	Estudo porque os meus pais e professores querem que tire boas notas.
Quarto Procedimento de Retirada de Itens	
III1.8	Trabalho melhor se sei que alguém me avalia.
Quinto Procedimento de Retirada de Itens	
III2.2	Preparo-me bem para os testes/exames.
Sexto Procedimento de Retirada de Itens	
III1.1	Quero obter boas notas para que os meus colegas, amigos ou familiares me admirem.
Sétimo Procedimento de Retirada de Itens	
III1.2	Esforço-me nos estudos para sentir-me satisfeito comigo mesmo.
III1.4	Estudo para conseguir alcançar uma posição social e/ou económica no futuro.
III1.11	Tenho em dia os meus trabalhos escolares.
III1.12	Ainda que não goste de algo, estudo porque é minha obrigação.
III1.3	Estudo para conseguir prémios a curto prazo.

ANEXO D – ITENS REMOVIDOS PELO ALFA DE CRONBACH

SUB-DIMENSÕES

Dimensão Cognitiva - Ritmo de Aprendizagem	
Primeiro Procedimento de Retirada de Itens	
I3.6	Ofereço-me como voluntário/a para responder a perguntas ou ir ao quadro mesmo que não saiba muito bem o que devo responder
Dimensão Cognitiva - Organização do Trabalho	
Primeiro Procedimento de Retirada de Itens	
I4.5	Procuro não estudar apenas na época dos exames/testes
Dimensão Cognitiva - Estruturação Externa do Trabalho	
Primeiro Procedimento de Retirada de Itens	
I5.10	Preciso que me perguntem a matéria para comprovar que a sei.
Dimensão Cognitiva - Atenção/Concentração	
Primeiro Procedimento de Retirada de Itens	
I6.8	Concentro-me nas tarefas escolares ainda que esteja cansado(a).
Segundo Procedimento de Retirada de Itens	
I6.9	Concentro-me plenamente quando estudo.

ANEXO E – ITENS REMOVIDOS NA ANÁLISE FATORIAL

I1.7	Ao estudar, agrupo cuidadosamente os dados conforme os considero importantes ou secundários.
I1.9	Prefiro que haja adultos por perto quando estou a trabalhar sozinho(a) ou com um(a) colega.
I2.4	Gosto que algum(a) colega me ensine ou ajude a fazer algo que ele(a) saiba fazer muito bem.
I5.13	Gosto de fazer exercícios nos quais tenho que completar a resposta com uma ou duas palavras que faltam.
I6.4	Procuro terminar o que estou a fazer antes de começar a estudar.
II1.7	Em casa, quando estudo ou faço os TPC tenho um candeeiro para além da luz do tecto.
II3.7	Aprendo melhor os dados e a matéria nova se o/a professor(a) os repete na aula várias vezes.
III.16	Estudo a matéria à tarde.
III.17	Gosto de vir à escola.

ANEXO F – INVENTÁRIO DAS VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM

VIA - VERSÃO FINAL

Questionário de Estilos de Aprendizagem

(Pomar, 1999)

Tradução de Costa & Sacau (s/d)

Apresentamos-te em seguida a lista de uma série de condutas que podes ou não fazer quando aprendes ou estudas. Lê com muita atenção cada uma delas e assinala com uma cruz o quadrado que consideras que corresponde aquilo que fazes:

- Nunca (1)
- Poucas vezes (2)
- Algumas vezes (3)
- Muitas vezes (4)
- Sempre (5)

Atenção! Só deves assinalar um quadrado dos cinco que se apresentam ao lado de cada conduta.

Exemplo: Imagina que a conduta é "Mastigo pastilha elástica na aula". Tu sabes que nunca o fazes, então deves assinalar NUNCA, desta forma:

	NUNCA	POUCAS VEZES	AS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
1. Mastigo Pastilha Elástica	X				

Recorda que não há condutas ou comportamentos bons ou maus, são só costumes que podes ter ao estudar, por isso pensa bem no que respondes para que seja o mais perto possível da realidade. Se há algo que não fazes na aula mas que gostarias de fazer, imagina que é possível fazê-lo antes de responder.

Preenche os teus dados antes de começares a responder.

Obrigada pela tua colaboração.

Idade: _____

Sexo: _____

Escola: _____

Ano: _____ Turma: _____

Notas do último período:

Matemática: _____

Português: _____

CONTINUA

INVENTÁRIO DAS VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM (CONTINUAÇÃO)

1. Dimensão cognitiva

I.1. Enfoque na Aprendizagem	1	2	3	4	5
1. Ao ler um texto selecciono as ideias principais.					
2. Ao ler pela primeira vez um texto só me fixo nos resumos, quadros, gráficos e letras escritas a negro.					
3. Quando escuto o/a professor(a) procuro identificar as ideias principais.					
4. Distingo a informação mais importante da menos significativa que o/a professor(a) transmite.					
5. Procuro relacionar o que estou a aprender com o que já sei.					
6. Tento relacionar várias ideias de um mesmo tema/matéria.					
7. Ao estudar, agrupo cuidadosamente os dados conforme os considero importantes ou secundários.					
8. Aplico o que aprendo numa disciplina a outras.					
9. Quando tenho que responder a algumas perguntas (oral ou escrita) recorro as ideias principais e depois relaciono-as entre si.					
10. Para realizar os testes, lembro-me das anedotas contadas pelo/a professor(a).					
11. Leio livros ou enciclopédias para aprofundar algum dos assuntos/temas da aula.					

I.2. Realização ou abordagem das tarefas	1	2	3	4	5
1. Quando estudo alguma matéria, em geral, faço uma primeira leitura para obter uma visão de conjunto do assunto.					
2. Para descobrir as diferentes partes de um tema divido-o mediante títulos ou subtítulos.					
3. Prefiro (é mais fácil para mim) que o professor explique os temas partindo de um guião ou índice no qual se contemplam as partes principais.					
4. Quando tenho que recordar alguma matéria procuro lembrar-me dos parágrafos e depois vou preenchendo/completando o conteúdo.					
5. Quando tenho que recordar um tema tento lembrar-me da ideia geral e a partir desta vou desenvolvendo os restantes aspectos.					
6. Para estudar uma matéria tenho que lê-la toda várias vezes.					

CONTINUA

INVENTÁRIO DAS VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM (CONTINUAÇÃO)

I.3. Ritmo de Aprendizagem	1	2	3	4	5
1. Antes de responder na aula (oralmente ou por escrito) penso e preparo mentalmente o que vou dizer ou escrever.					
2. Quando tenho que fazer um trabalho ou composição vou anotando as ideias, depois ordeno-as e, finalmente, escrevo-as.					
3. Quando tenho que resolver um problema dou a primeira solução que me ocorre.					
4. Para resolver um problema considero os dados que conheço, as relações que existem entre eles e as operações que posso fazer.					
5. Se o/a professor(a) pergunta algo na aula procuro responder mentalmente à pergunta antes de levantar a mão.					
6. Ofereço-me como voluntário/a para responder a perguntas ou ir ao quadro mesmo que não saiba muito bem o que devo responder.					
7. Enquanto leio um assunto penso no que vou ler.					
8. Revejo os meus apontamentos para verificar se há erros antes de estudar.					
9. Quando tenho que desenvolver um texto por escrito, elaboro primeiro um guião ou esquema dos pontos principais que tenho que tratar.					

I.4 Organização do trabalho	1	2	3	4	5
1. Quando se aproximam os testes faço um plano de trabalho e estabeleço o tempo que vou dedicar a cada disciplina e a cada matéria.					
2. Antes de começar a estudar distribuo o tempo que tenho para cada tarefa.					
3. Escrevo o que tenho que fazer em cada disciplina.					
4. Aproveito bem as horas de estudo depois da aula.					
5. Procuro não estudar apenas na época dos exames/testes.					
6. Faço o trabalho da aula no tempo previsto (a seu devido tempo).					
7. Se o meu método de estudo não funciona em alguma disciplina procuro mudá-lo (Exemplos: fazer exercícios em Matemática ou fazer resumos a História).					
8. Utilizo os métodos de estudo mais úteis para aprender cada disciplina.					

I.5. Estruturação externa de trabalho	1	2	3	4	5
1. Procuro aprender a matéria com as minhas próprias palavras em vez de memorizá-las palavra por palavra.					
2. Faço anotações sobre as explicações dos professores ou sobre os textos com as minhas próprias palavras.					
3. Necessito que me digam exactamente o que tenho de fazer (T.P.C., estudar...).					
4. Estudo segundo um plano que eu mesmo(a) elaboro.					
5. Prefiro ser eu a escolher o como e o quando fazer as tarefas.					
6. Prefiro descobrir alguns aspectos da matéria por mim mesmo(a).					
7. Participo se o professor(a) propõe fazer algum trabalho voluntário sobre algum tema.					
8. Estudo coisas novas por minha conta.					
9. Para ter as lições em dia preciso que o/a professor(a) pergunte na aula.					
10. Preciso que me perguntem a matéria para comprovar que a sei.					

CONTINUA

INVENTÁRIO DAS VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM (CONTINUAÇÃO)

11. Prefiro que o/a professor(a) vá fazendo perguntas para comprovar se entendemos as suas explicações.					
12. Quando estudo ou aprendo coisas novas prefiro que seja o/a professor(a) a apresentar toda a informação.					
13. Gosto de fazer exercícios nos quais tenho que completar a resposta com uma ou duas palavras que faltam.					
14. Gosto de fazer exercícios nos quais posso expressar as minhas idéias.					

I.6 Atenção/concentração	1	2	3	4	5
1. Procuro que ao lugar onde estudo não haja nada que possa distrair-me como peneiras, ruídos, desordem...					
2. Quando estudo distraio-me com pensamentos ou fantasias ou pensando no que vou fazer depois ou no fim-de-semana.					
3. Quando estudo esqueço-me de outras coisas que não estão relacionadas com a matéria.					
4. Procuro terminar o que estou a fazer antes de começar a estudar.					
5. Quando o professor(a) está a explicar, eu estou a pensar em outras coisas e não ouço o que está a dizer.					
6. Custa-me muito estar atento(a) na aula.					
7. Distraio-me facilmente quando estou a estudar.					
8. Concentro-me nas tarefas escolares ainda que esteja cansado(a).					
9. Concentro-me plenamente quando estudo.					
10. Distraio-me quando faço trabalhos/tarefas na aula.					
11. Quando o professor está a explicar, estou atento(a) ao que diz.					

II. Dimensão física ambiental

II.1. Ambiente	1	2	3	4	5
1. Procuro estudar no mesmo lugar e mesma secretária.					
2. Estudo na cama ou estirado num sofá.					
3. Estudo na biblioteca.					
4. Estudo em locais pouco habituais (café, autocarro, etc.).					
5. Estudo com muita luz.					
6. Estudo ou faço os TPC com pouca luz.					
7. Em casa, quando estudo ou faço os TPC tenho um candeeiro para além da luz do tecto.					
8. Quando tenho que estudar acendendo a luz ainda que seja dia.					
9. Estudo melhor com luz natural.					
10. Necessito de silêncio total para estudar.					
11. Utilizo tapões nos ouvidos para estudar.					
12. Concentro-me ainda que haja ruídos (máquinas, obras, carros, TV, ...).					
13. Custa-me concentrar nas tarefas da aula se os meus colegas estiverem a falar.					
14. Estudo com música.					
15. Quando tenho que estudar levanto-me cedo, para fazê-lo antes de ir para as aulas.					
16. Estudo a matéria à tarde.					
17. Depois de jantar dedico um tempinho ao estudo.					

CONTINUA

INVENTÁRIO DAS VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM (CONTINUAÇÃO)

II.2 Grau de actividade	1	2	3	4	5
1. Custa-me estar sentado nas aulas.					
2. Quando faço os TPC e estudos a matéria, levanto-me várias vezes da secretária.					
3. Os professores ralham-me porque não estou quieto.					
4. Estou sentado durante as mudanças de aula, quando tenho aula na mesma sala.					
5. Custa-me fazer actividades em que tenho que mover-me.					

II.3 Modalidade perceptiva	1	2	3	4	5
1. Durante o estudo repito em voz alta a matéria como se estivesse a dizê-la ao professor.					
2. Quando estudo emprego cores, letras diferentes, sublinhados, ...					
3. Quando estudo fico onde está situada cada pergunta, gráficos, etc. para me lembrar melhor.					
4. Quando estudo leio em voz alta.					
5. Aponto palavras ou fórmulas para recordá-las melhor.					
6. Se o professor usa PowerPoint (slides, diapositivos) ou acetatos aprendo melhor o conteúdo da explicação.					
7. Aprendo melhor os dados e a matéria nova se o/a professor(a) os repete na aula várias vezes.					
8. Para estudar e relacionar conceitos importantes valho-me de setas, diagramas, gráficos, esquemas ...					
9. Para aprender estas matérias necessito de manejar ou manipular material relacionado (exemplo; minerais, figuras geométricas, ...)					

III. Dimensão Socioafectiva-motivacional

III.1 Motivação/atitude	1	2	3	4	5
1. Quero obter boas notas para que os meus colegas, amigos ou familiares me admirem.					
2. Esforço-me nos estudos para sentir-me satisfeito consigo mesmo.					
3. Estudo para conseguir prémios a curto prazo.					
4. Estudo para conseguir alcançar uma posição social ou económica no futuro.					
5. Estudo porque quero ampliar/alargar os meus conhecimentos, quer dizer, saber mais.					
6. Esforço-me para evitar consequências negativas como suspensões e castigos.					
7. Estudo porque os meus pais e professores querem que tire boas notas.					
8. Trabalho melhor se sei que alguém me avalia.					
9. Quero tirar boas notas.					
10. Estudo porque gosto de estudar.					
11. Tenho em dia os meus trabalhos escolares.					
12. Ainda que não goste de algo, estudo porque é minha obrigação.					

CONTINUA

INVENTÁRIO DAS VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM (CONTINUAÇÃO)

13. Dá-me trabalho assistir às aulas e fazer as tarefas.					
14. Quando uma matéria ou tarefa é difícil deixo-a ou estudo só o mais fácil.					
15. Agrada-me aprender coisas novas na aula.					
16. Aprendo coisas interessantes na aula.					
17. Gosto de vir à escola.					
18. Venho à aula sem preparar os trabalhos que tenho que fazer.					
19. Mesmo quando estou a estudar algo que é aborrecido e de que não gosto, tento acabá-lo.					
20. Leio livros relacionados com as disciplinas que estudo.					
21. Gosto de aprender muitas das coisas que se explicam na aula.					

III.2 Responsabilidade	1	2	3	4	5
1. Faço os TPC todos os dias.					
2. Preparo-me bem para os testes/exames.					
3. Faço o que prometo quanto aos estudos.					
4. Recordo-me sempre das minhas obrigações quanto aos estudos (exemplos: datas de testes/exames, horários, entrega de trabalhos...).					
5. Esqueço-me de fazer parte dos TPC.					
6. Estudo a matéria no último momento (exemplos: antes de entrar na sala, antes de que o/a professor(a) pergunte,...).					
7. Esqueço-me da data dos testes.					

III.3 Autoconceito	1	2	3	4	5
1. Ainda que tire nota negativa num teste, confio que tiro nota positiva no seguinte, porque sou capaz disso.					
2. Sei que posso superar-me no rendimento em algumas disciplinas.					
3. Sou capaz de encorajar-me para continuar a estudar eficazmente.					
4. Se não consigo resolver um exercício, penso que talvez seja capaz de fazê-lo.					
5. Não me atrevo a oferecer-me como voluntário (a) na aula porque penso que vou cair no ridículo.					

Atenção! Em algumas das condutas desta última série tens que assinalar com quem realizas as atividades abaixo referidas.

Exemplo:

"Gosto de fazer compras com outra pessoa", vais responder SEMPRE, mas gostas mais de fazê-lo com a tua/teu irmã/irmão. Para responder fazias assim:

		1	2	3	4	5
1. Gosto de fazer compras com outra pessoa:	pais					
	Amigos/as					
	Irmão/irmã					X
III.4 Interações		1	2	3	4	5
1. Estimulo e ajudo os meus colegas nas suas tarefas escolares.						

CONTINUA

INVENTÁRIO DAS VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM (CONTINUAÇÃO)

2. Resolvo desligando os problemas que surgem com:	os meus pais				
	os meus colegas				
	os meus professores				
3. No estudo ajuda-me trocar opiniões com:	os meus pais				
	os meus colegas				
	os meus professores				
4. Prefiro estudar por minha conta para aprender coisas novas.					
5. Quando o professor propõe um trabalho prefiro fazê-lo sozinho(a).					
6. Gosto mais de me preparar para os testes/exames sozinho(a).					
7. Quando tenho muitas coisas para estudar gosto de fazê-lo sozinho(a).					
8. Prefiro estudar com um(a) colega.					
9. Prefiro que haja adultos por perto quando estou a trabalhar sozinho(a) ou com um(a) colega.					
10. Quando o/a professor(a) propõe um trabalho faço-o com um(a) colega.					
11. Gosto que algum(a) colega me ensine ou ajude a fazer algo que ele(a) saiba fazer muito bem.					
12. Se necessito de ajuda em alguma matéria pergunto a um(a) colega.					
13. Se algum(a) colega não entende algo que eu sei bem dou-lhe uma ajuda.					
14. Parece-me interessante aprender com um(a) colega informação nova ou como posso resolver um problema.					
15. Faço os trabalhos que o professor propõe com um grupo de colegas.					
16. Se tenho que procurar informação sobre um tema vou com um grupo de colegas fazê-lo (exemplo: ir às bibliotecas, museus, livrarias, associações, ...).					
17. Gosto de ir à biblioteca com um grupo da minha turma para procurar informação sobre um tema.					
18. Estudo em grupo para os testes/exames.					
19. Precuro a ajuda de adulto para fazer algumas tarefas.	os meus pais				
	os meus irmãos/ãs				
	os meus professores				
	outros				

ANEXO G – KIDSCREEN 27

AVENTURA SOCIAL E SAÚDE 2006 – ESTUDO INTERNACIONAL

Kidscreen/ CE – HBSC/ OMS – FMH/ U.T.L. – CMDT/ IHMT/ U.N.L.

Colaboração: Fundação para a Ciência e Tecnologia/ Ministério da Ciência e Tecnologia;
Comissão Nacional de Luta Contra a SIDA

KIDSCREEN-27®

Olá,

Como estás? É isso que queríamos que tu nos contes.

Por favor lê todas as questões cuidadosamente. Que resposta vem primeiro à tua cabeça?
Escolhe e assinala a resposta mais adequada ao teu caso.

Lembra-te: Isto não é um teste, portanto não existem respostas erradas. É importante que
respondas a todas as questões e para nós conseguirmos perceber as tuas respostas claramente.
Quando pensas na tua resposta, por favor, tenta pensar na tua última semana.

Não tens que mostrar as tuas respostas a ninguém. E ninguém teu conhecido vai ver o teu
questionário depois de o teres terminado.

És rapaz ou rapariga?

rapariga

rapaz

Que idade tens?

..... anos

Tens alguma deficiência, doença ou condição física crónica?

Não

Sim

Qual?

CONTINUA

KIDSCREEN 27 (CONTINUAÇÃO)

1. Bem-Estar Físico

Em geral, como descreves a tua saúde?

1. excelente
 muito bom
 boa
 má
 muito má

Pensa na última semana ...

	nada	pouco	moderada muito	muito	totalmente
2. Sentiste-te bem e em forma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Estiveste fisicamente activo (ex: correste, fizeste escaada, andaste de bicicleta)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Foste capaz de comer bem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Sentiste-te cheio(a) de energia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Bem-Estar Psicológico

Pensa na última semana...

	nada	pouco	moderada muito	muito	totalmente
1. A tua vida tem sido agradável?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Estiveste de bom humor?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Divertiste-te?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Sentiste-te triste?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Sentiste-te tão mal que não quiseste fazer nada?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Sentiste-te sozinho(a)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Sentiste-te feliz com a tua maneira de ser?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

KIDSCREEN 27 (CONTINUAÇÃO)

3. Autonomia e Relação com os Pais

Pensa na última semana ...		nunca	raramente	algumas vezes	frequente mente	sempre
1.	Tiveste tempo suficiente para ti próprio(a)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Foste capaz de fazer actividades que gostas de fazer no teu tempo livre?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Os teus pais tiveram tempo suficiente para ti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Os teus pais trataram-te com justiça?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Foste capaz de conversar com os teus pais quando quiseste?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Tiveste dinheiro suficiente para fazer as mesmas actividades que os teus amigos(as)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Tiveste dinheiro suficiente para as tuas despesas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Suporte Social e Grupo de Pares

Pensa na última semana ...		nunca	raramente	algumas vezes	frequente mente	sempre
1.	Passaste tempo com os teus amigos(as)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Diverdiste-te com os teus amigos(as)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Tu e os teus/tuas amigos(as) ajudaram-se uns aos outros?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Sentiste que podes confiar nos(as) teus/tuas amigos(as)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

KIDSCREEN 27 (CONTINUAÇÃO)

5. Ambiente Escolar

	Pensa na última semana ...				
	nada	pouco	moderada mente	muito	totalmente
1. Sentiste-te feliz na escola?	nada <input type="radio"/>	pouco <input type="radio"/>	moderada mente <input type="radio"/>	muito <input type="radio"/>	totalmente <input type="radio"/>
2. Foste bom/boa aluno(a) na escola?	nada <input type="radio"/>	pouco <input type="radio"/>	moderada mente <input type="radio"/>	muito <input type="radio"/>	totalmente <input type="radio"/>
3. Sentiste-te capaz de prestar atenção?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequentemente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>
4. Tiveste uma boa relação com os teus professores?	nunca <input type="radio"/>	raramente <input type="radio"/>	algumas vezes <input type="radio"/>	frequentemente <input type="radio"/>	sempre <input type="radio"/>