

Tatiana Centeno Marta

**VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM E O AUTOCONCEITO EM ALUNOS DO
6º E DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE**



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2012

Tatiana Centeno Marta

**VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM E O AUTOCONCEITO EM ALUNOS DO
6º E DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE**



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2012

**VARIÁVEIS DE APRENDIZAGEM E O AUTOCONCEITO EM ALUNOS DO
6º E DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE**

Tatiana Marta

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade
Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para a
obtenção do grau de mestre em Psicologia da
Educação e Intervenção Comunitária.

Dissertação de Mestrado sob a orientação da Prof.
Doutora Ana Costa.

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo esforço e dedicação ao longo da minha caminhada acadêmica 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, voltamos a gritar bem alto “finalmente” e muito obrigada pelo ombro amigo que sempre foi, e será, o melhor do mundo. Pai, “as coisas vão batendo todas certinhas”, bem verdade as tuas palavras sábias.

Ao meu querido irmão, com a esperança de finalmente conseguir demonstrar-te (depois de mil tentativas) que a Psicologia é muito mais do que ouvir pessoas a confidenciar problemas o dia todo.

Ao Bruno, pela paciência, pelo incentivo incondicional, pelo abraço certo na hora certa e por estar sempre presente. Sem ti, não teria o mesmo sabor.

Às minhas queridas amigas do coração, Eulália, Joaquina, Daniela, Aninha, Cristiana. Vocês que assumiram um papel fundamental e tão preponderante. Vocês sabem, não preciso descrever por palavras, deixo-vos o maior beijo do mundo e um sorriso de orelha a orelha.

Ao meu avô Kikas, pelas histórias intermináveis e encantadoras que sempre compartilhou comigo e que, inevitavelmente, fizeram de mim uma pessoa melhor, com vontade de viver e de absorver todo o tipo de conhecimento e de nunca esquecer o sonho, por mais difícil que fosse de alcançar. Foi contigo no coração que cheguei até aqui. E é contigo no coração que continuarei a lutar pelo meu sonho.

À Prof. Doutora Ana Costa, porque sem si esta caminhada não teria sido possível, agradeço a sua orientação, dedicação, empenho e disponibilidade ao longo deste processo. Foi uma agradável “companheira de viagem” nestes últimos km’s de estrada. Vou ficar com saudades das nossas reuniões tardias ao final da tarde e das suas palavras conselheiras e motivadoras.

À Universidade Fernando Pessoa, pela qualidade irrefutável e pela sensação de “casa” que sempre passou aos alunos, transmitindo valores inegáveis em termos acadêmicos, científicos e pessoais.

Resumo

O principal objetivo do presente estudo é avaliar e compreender as relações entre o autoconceito e as variáveis de aprendizagem dos alunos em função do sexo (feminino, masculino), da escolaridade (6º e 9º anos) e do nível socioeconómico (alto, médio, baixo). Participaram 185 alunos de uma escola do Porto, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos. Foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: Questionário sociodemográfico; a *Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes* e o inventário de *Variáveis Intervenientes na Aprendizagem*. Os principais resultados encontrados mostram relações entre o autoconceito e as variáveis de aprendizagem dos alunos, assim como variações nestes construtos quando são consideradas as variáveis sexo, escolaridade e nível socioeconómico. O inventário de *Variáveis Intervenientes na Aprendizagem* mostrou possuir qualidades psicométricas aceitáveis ao nível da validade, fidelidade e sensibilidade.

Abstract

The purpose of this work is to evaluate and understand the relations between the self-concept and the intervening variables in learning of students with different gender (female and male), level of academic grade (6th and 9th grade), and social and economic status (upper, average and down). One hundred and eighty five students of a Porto school participated in this study, with both gender and ages between 11 and 18. We used the following instruments to gather the data: *social and demographic questionnaire*; the *Perceived Competence for Children and Adolescent Scale*, and the *Intervening Variables in Learning Inventory*. The main results underlined the relations between self-concept and the learning styles, as well as variations in these concepts when we consider variables such as gender, level of academic grade and social and economic status. The *Intervening Variables in Learning Inventory* revealed good psychometric qualities regarding validity, fairness and sensitivity.

Índice Geral

Introdução Geral	1
Primeira Parte – Revisão Bibliográfica	5
Capítulo I – O Autoconceito	6
Introdução	6
1.1. Definição de Autoconceito	6
1.2. Fatores Implicados na Formação do Autoconceito	10
1.3. Características do Autoconceito	16
1.3.1. Autoconceito e Autoimagem	20
1.3.2. Autoconceito e Autoestima	21
1.3.3. Autoconceito e Autoeficácia	24
1.4. O Autoconceito Académico	26
1.5. Estudos sobre o Autoconceito	30
1.5.1. Autoconceito e Sexo	32
1.5.2. Autoconceito e Idade/Escolaridade	35
1.5.3. Autoconceito e Nível Socioeconómico	37
Síntese	38
Capítulo II – Estilos de Aprendizagem.....	40
Introdução	40
2.1. Definição de Estilos de Aprendizagem	40
2.2. Estilos de Aprendizagem: Características e Delimitações	44
2.3. Diferenciação dos Estilos de Aprendizagem com outros Construtos	46
2.4. Modelos dos Estilos de aprendizagem	52
2.4.1. Modelo de Kolb	52
2.4.2. Modelo de Felder e Silverman.....	57
2.4.3. Modelo das inteligências múltiplas	60
2.5. Estilos de Aprendizagem, Desempenho Académico e Autoconceito	66
2.5.1. Estilos de Aprendizagem e Sexo	68
2.5.2. Estilos de Aprendizagem e Escolaridade/Idade	70
2.5.3. Estilos de Aprendizagem e Nível Socioeconómico	71
Síntese	71

Segunda Parte – Estudo Empírico	73
Capítulo III – Estudo Empírico	74
Introdução	74
3.1. Objetivos	75
3.2. Variáveis	76
3.3. Participantes	78
3.4. Materiais	79
3.4.1. Questionário Sociodemográfico	80
3.4.2. Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes	80
3.4.3. Inventário de Variáveis Intervenientes na Aprendizagem	82
3.5. Procedimentos	85
3.6. Resultados	87
3.6.1. Qualidades Psicométricas	87
3.6.1.1. Fidelidade	88
3.6.1.2. Validade	90
3.6.1.3. Sensibilidade	95
3.7. Resultados Correlacionais	96
3.8. Resultados Diferenciais	99
3.8.1. Diferenças de Médias em Função do Sexo	99
3.8.2. Diferenças de Médias em Função do Ano de Escolaridade	100
3.8.3. Diferenças de Médias em Função do NSE	102
Capítulo IV – Discussão dos Resultados	104
Considerações Finais	114
Referências Bibliográficas.....	120
Anexos.....	140
Anexo A – Questionário sociodemográfico	141
Anexo B – Processo de Tradução (Hill & Hill, 2000)	142
Anexo C - Pedido de Autorização	143
Anexo D – Consentimento Informado	144
Anexo E – NORMA SARL	145
Anexo F – Itens removidos	148
Anexo G – Itens removidos na análise fatorial	149
Anexo H – VIA - Versão final	150

Índice de Quadros

Quadro 1 - Comparação das diferenças entre o autoconceito e autoestima	22
Quadro 2 - Caracterização dos participantes	79
Quadro 3 - Dimensões do VIA (versão de 149 itens)	84
Quadro 4 - Valores de <i>alpha de Cronbach</i> (após processo de remoção de itens)	89
Quadro 5 - Fidelidade da ECPCA e suas dimensões	89
Quadro 6 - Análise fatorial, após rotação varimax para a amostra total (N=185)	92
Quadro 7 - Sensibilidade dos instrumentos	95
Quadro 8 - Correlações entre a ECPCA e o VIA	96
Quadro 9 - Correlações entre o autoconceito e as notas escolares	98
Quadro 10 - Correlações entre variáveis de aprendizagem e as notas escolares	98
Quadro 11 - Diferenças no autoconceito em função do sexo	99
Quadro 12 - Diferenças nas variáveis de aprendizagem em função do sexo	100
Quadro 13 - Diferenças no autoconceito em função do ano de escolaridade	101
Quadro 14 - Diferenças nas variáveis de aprendizagem em função do ano de escolaridade	101
Quadro 15 - Diferenças no autoconceito em função do NSE	102
Quadro 16 - Diferenças nas variáveis de aprendizagem em função do NSE	103

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo hierárquico multidimensional de Shavelson et al.....	19
Figura 2. Metáfora da cebola de Curry	49
Figura 3. Metáfora da cebola proposta por Pomar	50

Introdução Geral

O autoconceito tem-se revelado, ao longo dos tempos, um construto fulcral, quer na construção da personalidade, quer na determinação da forma como cada um aprende (Peixoto, 2003). Diretamente, o conceito que o indivíduo tem si próprio condiciona a forma como este realiza as suas aprendizagens, interpretando o resultado das suas ações, perante os quais desenvolve crenças sobre o seu desempenho em domínios semelhantes, passando posteriormente, a agir de acordo com essas mesmas crenças (Peixoto & Almeida, 1999).

Atualmente, devido à importância que é conferida aos resultados escolares, o sucesso académico surge como um indicador de competência individual, muitas vezes determinante do futuro sucesso profissional e social, pelo que não parece estranho que o sucesso ou o insucesso académico seja, para a criança ou adolescente, importante na sua autoavaliação (Antunes, 2006).

Neste sentido, a dicotomia entre a competência e a incompetência intensifica-se, uma vez que a criança ou o adolescente tem que enfrentar, diariamente, tarefas que ainda não aprendeu. O seu sucesso ou insucesso no âmbito académico contribui, indubitavelmente, para a confirmação do seu autoconceito, assim como para a sua reformulação. Caso contrário, devido à tendência para preservar a consistência e para interpretar as experiências de acordo com as vivências anteriores, essa imagem acabará por se auto confirmar na escola de forma possivelmente irreversível e com repercussões ao longo de toda a vida (Martini & Burochovitch, 1999).

A forma como cada um aprende encontra-se intimamente relacionada com um conjunto de variáveis que acabam por conduzir a diversos estilos de aprendizagem. Estes permitem identificar a forma com a qual o indivíduo consegue ser mais eficaz nas aquisições que realiza, dependendo em grande parte, dos motivos e das intenções

subjacentes, das suas características pessoais, dos conhecimentos que possui e da forma como utiliza esses conhecimentos, dentro de um contexto educativo específico (Avilés & Pina, 2005).

Sendo que a aprendizagem se encontra diretamente associada com o desenvolvimento enquanto pessoa, ela permitirá a construção e reconstrução dos conhecimentos que o indivíduo realiza sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia, atribuindo-lhe um significado vital. É neste sentido que os estilos de aprendizagem se mostram associados com o autoconceito do indivíduo, orientando-o na criação de estratégias e de ferramentas importantes para que a aprendizagem ocorra, nas distintas áreas do conhecimento (Garay, 2011).

Por conseguinte e tal como advoga Gallegos (2011), quando um aluno possui um conjunto de variáveis de aprendizagem eficazes no seu processo de aquisição de conhecimento, estas funcionam como um reforço positivo para que continue a utilizá-las quando necessita de apreender novas informações e transformá-las em aprendizagens efetivas. Assim sendo, o processo de aprendizagem torna-se mais célere e bem-sucedido, quando os alunos se sentem bem consigo próprios (Del Barrio & Gutiérrez, 2001; Peralta & Sánchez, 2003; Villarroel, 2001).

Atendendo à relação que existe em o autoconceito e os estilos de aprendizagem (aqui tidos como um conjunto de variáveis que auxiliam o processo de aprendizagem), surge o presente trabalho cuja pergunta de partida foi formulada da seguinte forma:

- Estarão as variáveis de aprendizagem relacionadas com o autoconceito dos alunos do 6º e 9º ano de escolaridade?.

A partir desta questão definimos o objetivo principal da investigação que é avaliar e compreender as relações entre o autoconceito e os estilos de aprendizagem dos alunos em função do sexo (feminino, masculino), da escolaridade (6º e 9º anos) e do nível

socioeconómico (alto, médio, baixo). Formulamos, igualmente, os objetivos específicos para a consecução deste trabalho.

A presente investigação encontra-se estruturada em duas partes. A primeira parte integra a revisão bibliográfica, que se encontra subdividida em dois capítulos. O Capítulo I, intitulado *O Autoconceito*, apresenta a sua definição e características presentes na sua formação, a sua diferenciação com outros construtos, nomeadamente autoimagem, autoestima e autoeficácia, bem como um conjunto de estudo que foram realizados sobre o autoconceito na sua relação com variáveis como o género, a escolaridade e NSE.

O Capítulo II, que se designa *Estilos de Aprendizagem*, integra a definição do conceito, as suas características e diferenciação com conceitos análogos, como as estratégias de aprendizagem e os estilos cognitivos. Apresentamos ainda, neste capítulo, os modelos e as teorias construídos para explicitar os estilos de aprendizagem, com especial enfoque para o modelo de Kolb, modelo de Felder e Silverman e modelo das Inteligências Múltiplas de Gardner, por se encontrarem mais congruentes com os objetivos do presente trabalho. Terminamos este capítulo com a compreensão das relações entre o autoconceito, estilos de aprendizagem e rendimento académico, apresentando um conjunto de estudos preconizados que relacionam os estilos de aprendizagem com variáveis como o género, a escolaridade e o NSE.

A segunda parte da investigação debruça-se sobre o estudo empírico e é constituída por dois capítulos. No Capítulo III – *Estudo Empírico* - apresentamos o percurso metodológico utilizado, nomeadamente as variáveis em jogo, a caracterização dos participantes e dos instrumentos de recolha de dados e os resultados obtidos em termos das qualidades psicométricas dos instrumentos (validade, fidelidade e sensibilidade), os resultados correlacionais e os diferenciais. No Capítulo IV -

Discussão dos Resultados - pretendemos refletir sobre os resultados encontrados no presente estudo e, por conseguinte ancorar os resultados nos diversos estudos realizados sobre a temática.

O presente trabalho termina com uma reflexão final sobre os resultados encontrados, fazendo-se uma ponte para futuros estudos que possam vir a ser realizados, sublinhando-se as limitações do presente estudo e a aplicação prática dos resultados agora encontrados.

Primeira Parte – Revisão Bibliográfica

Capítulo I – O Autoconceito

“A importância do estudo do autoconceito prende-se com o seu carácter preditivo quanto à realização dos indivíduos nos diversos domínios da existência, entre eles o académico, o físico e o social”.

Faria (2005, p. 361)

Introdução

O autoconceito refere-se à perceção que o indivíduo tem de si mesmo em todas as suas facetas (Peixoto, 2003). Revela ser um construto importante na medida em que ele é o aspeto fulcral do *self*, englobando a identidade do indivíduo. Por outro lado, este conceito permite compreender a forma como um indivíduo interage com os outros. Nesse sentido, o presente capítulo apresenta a revisão de literatura relativamente ao autoconceito, iniciando-se com a sua definição e características e aludindo-se aos fatores que se encontram associados na sua formação. O autoconceito é igualmente diferenciado de outros construtos com os quais é vulgarmente confundido, nomeadamente, com a autoimagem, a autoestima e a autoeficácia. Por fim, apresentamos diversos estudos conduzidos sobre o autoconceito na sua relação com variáveis como o género, a escolaridade e o NSE, por serem as variáveis consideradas na presente investigação.

1.1. Definição de Autoconceito

O interesse pela compreensão do autoconceito tem vindo a fazer-se sentir progressivamente desde o século XX, tendo este construto sido objeto de estudo em diversas áreas, inicialmente nos domínios filosóficos e teológicos, alastrando-se para diferentes linhas de pensamento da Psicologia e da Sociologia (Emídio, Santos, Maia, & Monteiro, 2008).

Ao realizarmos uma pesquisa sobre este construto constatamos que o autoconceito reconhece as suas raízes na Psicologia do *self*, proposta por James (1918) tendo sido

este autor o primeiro a oferecer uma sistematização do conceito do *self*, conferindo-lhe uma abordagem psicológica (Peixoto & Almeida, 1999).

Para James (1918) o *self* é tido como uma construção cognitiva, multidimensional, análoga à ideia de consciência e de uma representação do próprio indivíduo, enquanto um ser passível de compreender alguma coisa. Esta construção desenvolve-se ao longo do tempo, adaptando-se às transformações das estruturas e dos processos cognitivos. Neste sentido, o *self* pode ser entendido em dois aspetos fundamentais: *The I* (*Eu enquanto sujeito*) e *The Me* (*Eu enquanto objeto*), sendo que o primeiro representa o *Eu conhecedor*, isto é, aquele que organiza e interpreta de forma subjetiva a experiência do indivíduo (Simões, 2001) e o segundo representa o *Eu conhecido*, que se constitui como um conjunto de aspetos objetivamente conhecidos pelo *self* (Harter, 1996).

A instância cognitiva *The I* é o *sujeito conhecedor*, enquanto *The Me* (posteriormente apelidado de autoconceito) é um sistema complexo e dinâmico de crenças relativamente a si próprio e constitui-se como *objeto conhecido* ou o conteúdo da consciência que não se refere apenas aos conceitos, mas também às emoções, motivações e avaliações (Oliveira, 2005; Oliveira & Oliveira, 1996).

W. James (1890) refere que a instância *The Me* pode ser dividida em três componentes: *self*-material (que engloba as perceções acerca do próprio corpo – *body self*) e as perceções das posses materiais do indivíduo, isto é, aquilo que pode considerar-se *mine*); *self*-social (que abrange todas as características do *self* reconhecidas pelos outros) e *self*-espiritual (que compreende aspetos como os pensamentos, disposições e julgamentos morais que, na perspetiva da autora, são os mais duradouros).

Apesar do impulso dado pelo modelo proposto por W. James, os avanços preconizados nas investigações sobre o autoconceito foram bastante lentos. Trata-se de um construto que tem vindo a receber influências diversas desde a Psicologia Cognitiva

(através do reconhecimento do papel do *self* na regulação do comportamento e o estudo dos processos cognitivos pelos quais a informação sobre o *self* se estrutura), passando pelos estudos de Harter (1983, 1985, 1996, 1998, 1999), até aos recentes estudos psico-neurológicos que procuram analisar os processos cognitivos do autoconhecimento e a sua relação com determinadas estruturas cerebrais, no sentido de localizar a base orgânica do *self* (Antunes, 2006).

Não obstante estas primeiras ilações sobre o *self* em sentido geral e o autoconceito em sentido mais específico, verificamos que há alguma dificuldade em encontrar uma definição que seja clara, universal e consensual do autoconceito, o que acaba por oferecer alguns problemas metodológicos à investigação (Costa, 2000, 2007; Marsh & Hattie, 1996; Peixoto, 2003).

O autoconceito em termos gerais refere-se à perceção que o indivíduo tem de si próprio e, em termos específicos, às atitudes, sentimentos e autoconhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitabilidade social (Byrne & Shavelson, 1996; Costa, 2000, 2007; Faria, 2002; Faria & Fontaine, 1990; Marsh & Hattie, 1996; Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988).

Especificamente podemos dizer que as perceções acerca de si próprio e o autoconhecimento se constroem a partir da influência das experiências nos vários contextos de vida do sujeito (como a família, a escola, grupo de pares, grupo desportivo, entre outros), bem como das interpretações que os indivíduos fazem dessas experiências e dos reforços e avaliações que os outros significativos fazem dos seus comportamentos, a par das atribuições ou explicações causais que os outros e o próprio elaboram para as mais variadas condutas (Costa, 2000, 2007; Faria, 2005; Marsh & Hattie, 1996).

O autoconceito definido como o conjunto de perceções que as pessoas possuem acerca de si próprias (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976), assume um carácter

fundamentalmente cognitivo. Neste sentido, os aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais que constituem a definição do autoconceito, demonstram a capacidade que cada indivíduo tem em se autoanalisar, observando os seus próprios comportamentos e os comportamentos dos outros em relação a si (Hattie, 1992).

Shavelson et al. (1976) referem que o autoconceito se forma através da experiência com o meio, das interações com outros significativos e das atribuições acerca do seu comportamento, traduzida por um conjunto de atitudes face a si próprio, enquanto Gecas (1982) refere-o como o conceito que o indivíduo faz de si próprio enquanto ser físico, social, espiritual ou moral.

Por sua vez, Gottfredson (1985) refere-se ao autoconceito como uma constelação de perceções e avaliações a respeito de si próprio, enquanto Harter (1999) o assume como um construto multidimensional, ao aceitar como indicador deste, os juízos de autoavaliação em várias áreas da existência e, um construto global, ao enfatizar a importância da autoestima global, enquanto dimensão independente.

Já Rosenberg (1986) considera que o *self* é o resultado de uma experiência imediata, da existência do ser e do seu mundo, referente ao que é, não ao que há-de ser. Este autor considera que o autoconceito é um objeto de perceção e reflexão, assim como um produto de auto-objetivação, requerendo ao indivíduo que se mantenha fora de si próprio e que reaja consigo próprio como um objeto de observação particular.

Markus e Kitayama (1998) incluem na definição de autoconceito o sentido de autonomia e a perceção de interdependência ou sentimento de pertença ao grupo, enquanto Tamayo (1993) o define como uma estrutura cognitiva que organiza as experiências passadas do indivíduo, reais ou imaginárias, controla o processo informativo relacionado consigo mesmo e exerce uma função de regulação.

Também Niedenthal e Beike (1997) descrevem o autoconceito como as representações mentais (esquemas cognitivos ou auto-esquemas) das características pessoais utilizadas pelo indivíduo para a definição de si mesmo e regulação do seu comportamento.

Em suma, podemos afirmar que o autoconceito se revela como um aspeto fulcral no sistema do *self* (Fontaine & Antunes, 2002), sendo que se refere à perceção que o indivíduo tem de si mesmo em diversas facetas, sejam elas de carácter social, emocional, físico ou académico (Maia, Almeida, Pina de Moraes, & Garganta, 1997). Trata-se de um construto teórico com características muito importantes, já que engloba a identidade de um indivíduo, permitindo compreender a continuidade e a coerência do comportamento humano de forma contínua e ao longo da sua vida. Por outro lado, dá-nos a conhecer a forma como um indivíduo interage com outros e lida com áreas respeitantes às suas necessidades e motivações (Vaz Serra, 1995).

1.2. Fatores Implicados na Formação do Autoconceito

A questão essencial que se coloca é compreender como se forma o autoconceito e que fatores contribuem para essa construção. Os interacionistas simbólicos, dos quais se destacam Cooley (1922) e Mead (1982), perspetivaram o autoconceito como um produto social que só adquire sentido na relação com os outros. Segundo esta perspetiva, o meio não interfere diretamente na pessoa, isto é, o indivíduo interpreta os diferentes estímulos e é em função da interpretação e significação que lhes atribui que ele age e se conhece. As atitudes que os outros significativos têm em relação ao indivíduo são determinantes no modo como ele vai construir o seu *self* (Cooley, 1922; Mead, 1982).

Sistematizando a sua ideia, estes autores sublinharam a importância da linguagem na construção do autoconceito, defendendo que este se constrói particularmente na interação social, tendo por base as experiências vividas pelas crianças com outros significativos (como sendo os pais, pares, professores), sendo resultante da interiorização das avaliações desses outros significativos (Cole, 1991; Harter, 1999).

Neste sentido, e na linha de pensamento de Cooley (1922) e Mead (1982), a origem do *self* está nas percepções. Deste modo, os indivíduos que imaginam que os outros os percebem de um modo negativo irão adotar uma visão negativa de si mesmos ou, pelo contrário, os indivíduos que imaginam que os outros os percebem de uma forma positiva, irão adotar uma visão positiva sobre si mesmos (Peixoto, 2003).

Na verdade, podemos afirmar que o autoconceito é um fenómeno que se desenvolve gradualmente sob influência e intervenção de diversas variáveis como sendo a forma como os outros observam o próprio indivíduo, o modo como ele considera o seu desempenho em determinadas situações, a comparação que realiza do seu comportamento com o dos seus pares e ainda em função dos valores que são veiculados no seio dos grupos normativos a que pertence (Berndt & Burgoyne, 1996).

O autoconceito resulta, então, de um processo construído a partir das autoavaliações decorrentes das vivências a que o indivíduo esteve exposto, relacionando-se não só com fatores ambientais (como por exemplo atitudes e comportamentos parentais, percepção e *feedback* dos professores e dos pares, entre outros) como com fatores internos ao indivíduo (Jambunathan & Hurlbut, 2000).

À medida que decorre o tempo, o autoconceito evolui, sofrendo modificações como resultado não só das interações preconizadas entre o indivíduo e o meio ambiente, como também do seu próprio desenvolvimento. Isto porque o desenvolvimento do autoconceito se encontra intimamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo e

da linguagem, uma vez que a autorrepresentação do indivíduo acaba por ser influenciada pela sua capacidade para representar o real e para o comunicar, contribuindo o desenvolvimento da linguagem para o enriquecimento dos processos de socialização e de desenvolvimento das emoções interpessoais (Hattie, 1992).

Da mesma forma, o conteúdo do autoconceito é determinado quer pela situação social na qual o indivíduo se encontra, quer pelos seus interesses, metas e motivações do momento (Tamayo et al., 2001). A estrutura cognitiva que constitui o autoconceito controla o processo informativo sob duas formas: (i) interpretando, favorável ou desfavoravelmente as informações relativas ao *self* e (ii) filtrando as informações, aceitando apenas aquelas que são consistentes com a imagem contida no autoconceito.

Atendendo ao facto do autoconceito ser um construto dinâmico, isto é, que se estrutura ao longo dos vários períodos de desenvolvimento do indivíduo e que se altera em resposta às modificações do ambiente externo, social e profissional (Kling, Ryff, & Essex, 1997; Nezlek & Plesko, 2001), obviamente que a sua construção acaba por ser influenciada pela cultura onde a pessoa se encontra inserida. Assim, a construção e a integração do autoconceito na sua relação com a cultura, visa garantir uma perceção positiva dos outros (mais visível nos povos do ocidente) ou uma perceção positiva de si mesmo (tendo maior expressão nos países orientais, como é o caso do Japão), tal como sugerem diversos estudos (Heine, Takata, & Lehman, 2000; Heine & Lehman, 1999; John & Robins, 1994; Kanagawa, Cross, & Markus, 2001; Kitayama & Karasawa, 1997; Kitayama, Markus, Marsumoto, & Norasakkunkit, 1997).

Sob o ponto de vista teórico e empírico, de facto, em termos ocidentais, a fonte mais importante do autoconceito parece ser a forma como a pessoa é percebida pelos outros significativos (Tamayo et al., 2001), pelo que diversas pesquisas (Sedikides &

Skowronski, 1997) se têm preocupado em estudar a mudança provocada no autoconceito em função do *feedback* que é percebido e recebido por esses agentes.

Os resultados mostram que o *feedback* controlado experimentalmente produz mudanças significativas nas auto-descrições das pessoas (Cava & Musitu, 2000). A importância destas mudanças varia em função da favorabilidade do *feedback*, da discrepância entre este e o autoconceito e o grau de concordância entre as pessoas que constituem a fonte de *feedback*.

Tal como sugere Tamayo et al. (2001) as pesquisas empíricas têm seguido direções complementares, nomeadamente, enfatizando o impacto do *feedback* social no autoconceito, a relação entre o autoconceito e a maneira como o indivíduo é realmente percebido pelos outros e a relação entre o autoconceito e a maneira como o indivíduo pensa que é percebido pelos outros. Assim, de acordo com Sedikides e Skowronski (1997), o autoconceito forma-se e desenvolve-se pela internalização por parte do indivíduo, da maneira como as pessoas de um grupo o percebem e o avaliam, já que os outros formam como que um espelho no qual, a partir das imagens sociais que ele reflete, o indivíduo se descobre, se estrutura e se reconhece.

Por conseguinte, assumimos que o autoconceito é influenciado por muitas outras variáveis de natureza diferente, todavia, com predominância pelas que possuem uma base relacional e social. Algumas das variáveis que revelam um efeito negativo no autoconceito e que foram mencionadas por Tamayo et al. (2001) referem-se ao neuroticismo, à ação perante conflitos nas relações sociais, psicopatia e alcoolismo. Outras características pessoais que influenciam significativamente o autoconceito (positiva e negativamente) são a idade, o estado civil e a ordem de fratria na família (Seff, Gecas, & Frey, 1993).

As variáveis com dimensão social que têm sido estudadas revelam, quase sempre, uma influência positiva no autoconceito, como por exemplo, a popularidade entre os pares (nível de sociabilidade), a opinião e *feedback* do outro significativo, a beleza e aparência física, a frequência de atividade sexual pré-marital, a aceitação social e a atitude positiva dos outros (Brennan & Morris, 1997; Tafarodi & Swann, 1995).

Atendendo aos fatores que se encontram implicados na formação do autoconceito, podemos elencar quatro tipos de influências (Vaz Serra, 1995):

- Forma como o comportamento do indivíduo é julgado pelos outros – o indivíduo é levado a desenvolver uma espécie de fenómeno de espelho, tendendo a observar-se da maneira com os outros o consideram. A família aqui assume uma importância primordial, já que se constitui como modelo de referência da criança. Os pais, enquanto modelos e fontes de reforço para o comportamento das crianças, acabam por direta ou indiretamente, influenciar os seus filhos ao longo das suas vidas, não só relativamente aos sentimentos a seu próprio respeito, como também ao tipo de pessoas que gostariam de ser. É nestas relações familiares que as crianças constroem o *eu real* e o *eu ideal* (Peixoto, 2003). Toda a relação familiar permite reforçar seletivamente a aprendizagem que os filhos realizam relativamente às perceções sobre si próprios, a sua aceitação, as suas limitações e os seus sentimentos negativos;
- *Feedback* que o indivíduo guarda do seu próprio desempenho - quando um indivíduo possui um *feedback* positivo relativamente ao seu desempenho, o seu autoconceito acaba por ficar mais fortalecido. No entanto, quando o *feedback* que recebe é negativo, este acaba por influenciar negativamente a construção do seu autoconceito;

- Comparação que o indivíduo realiza entre o seu comportamento e o daqueles que considera como seus pares sociais – este processo de comparação é inevitável, todavia, poderá ser reforçador ou mesmo debilitante para o seu autoconceito. Os indivíduos através do processo de comparação posicionam-se como sendo mais ou menos capazes, melhores ou piores do que o modelo de comparação utilizado;
- Julgamento que um ser humano faz do seu próprio comportamento, tendo em conta as regras estabelecidas por um determinado grupo normativo ao qual se encontra veiculado, seja de natureza religiosa ou política – uma pessoa sente-se satisfeita se considerar que a forma como se auto-conduz é congruente com os princípios, valores e normas que preza, observando-se o contrário numa situação inversa.

Sim-Sim e Lima (2004) consideram que existem algumas fontes que explicam a formação do autoconceito, a saber:

- A auto-perceção que se traduz na informação que o indivíduo recolhe sobre si próprio através das observações e das deduções que realiza, centrando-se nas suas ações. Este processo de auto-perceção pode basear-se na projeção imaginativa do indivíduo, que se predispõe a comportar-se de determinada forma, ou seja, a desenvolver autoatribuições. É a partir da auto-perceção que o indivíduo valoriza determinados traços dominantes em si e que se revelam fundamentais para se identificar enquanto indivíduo;
- A avaliação refletiva consiste na perceção que o indivíduo tem da forma como é visto pelos demais, utilizando a analogia do espelho social. Estas apreciações refletidas possuem um forte impacto no autoconceito, pois são internalizadas de forma mais rápida do que quando decorrem de uma avaliação pessoal. Em

suma, constata-se que as heteroavaliações possuem um impacto maior no autoconceito do que as autoavaliações;

- A comparação social que o indivíduo realiza na construção do seu autoconceito é assumida como uma referência que lhe permite posicionar-se numa hierarquia que o informa sobre as suas competências, habilidades e traços;
- A comparação temporal permite também a realização de uma retrospectiva sobre o balanço relativo às diversas situações em análise.

Neste sentido, Sim-Sim e Lima (2004) consideram que a formação do autoconceito é um fenómeno com uma forte componente interpessoal, uma vez que não é apenas influenciado por pensamentos, sentimentos e ações do próprio indivíduo, mas também pelos seus parceiros sociais. As autoras referem que é através do *feedback* social que o indivíduo procura a confirmação para o seu autoconceito.

Em suma, todos os fatores assinalados influenciam a construção do autoconceito, levando-o a adquirir características positivas ou negativas. Apesar disso, o autoconceito não deixa de ser um construto hipotético, todavia útil e necessário, que permite a compreensão da uniformidade, da consistência e da coerência do comportamento, conducente à formação da identidade pessoal. O autoconceito apresenta-se, assim, como um conceito integrador da personalidade com contributos relevantes para a realização e ajustamento académico e vocacional, integração social e bem-estar psicológico dos indivíduos, ao longo do seu ciclo de vida (Byrne, 1996; Fontaine, 1991; Faria & Fontaine, 1990; 1995; Faria & Santos, 2001; Lima & Seco, 1990).

1.3. Características do Autoconceito

Incidindo sobre as características estruturais do autoconceito, constatamos que apesar de existirem características comuns em diversos modelos, existem outras que são

peculiares nesses mesmos modelos. Por exemplo, para Shavelson et al. (1976) o autoconceito possui sete características fundamentais, que passamos a referir:

1. Organizado e estruturado: a pessoa organiza e estrutura inúmeras experiências que vivencia em categorias de síntese mais simples, capazes de organizar e simplificar a sua experiência, conferindo-lhe um sentido;
2. Multifacetado: as experiências do indivíduo organizam-se em diferentes áreas específicas do conceito de si próprio, sintetizadoras de experiências comuns. Essas facetas podem diferir de pessoa para pessoa ou entre grupos particulares, todavia existem áreas consensuais, como a área escolar, a aceitação social e atratividade física;
3. Hierárquico: partindo de uma dimensão geral (autoconceito geral) para as experiências individuais do indivíduo em situações particulares e específicas. Esta formulação justifica o nome atribuído ao modelo preconizado pelos autores – Modelo Hierárquico – considerando que o autoconceito geral se divide em aspectos menos gerais (autoconceito acadêmico e autoconceito não acadêmico). Neste sentido, o autoconceito geral resulta das auto-percepções do indivíduo em relação a todas as dimensões do autoconceito;
4. Estável: a estabilidade é superior no topo da estrutura hierárquica. No entanto, à medida que se desce na hierarquia e se alcança o nível das situações específicas com as quais o indivíduo se confronta, esta estabilidade tende a tornar-se menos precisa, embora estas mudanças na base, não provoquem de forma direta e imediata mudanças no autoconceito geral. Seria necessário para tal acontecer, um número considerável de experiências dissonantes e inconsistentes com o autoconceito geral (Faria & Fontaine, 1990). Por exemplo, o autoconceito físico é o resultado da combinação entre a capacidade

física e a aparência física, sendo que estas são, por sua vez, subdivididas nas percepções que o sujeito tem sobre as atividades físicas ou sobre os aspetos da aparência. Estas percepções podem influenciar positiva ou negativamente o autoconceito físico e, conseqüentemente o autoconceito geral, mas apenas se existir um número considerável de experiências dissonantes e inconsistentes;

5. Desenvolvimental: o autoconceito desenvolve-se à medida que o indivíduo evolui, desde a infância à idade adulta, tornando-se mais capaz de abandonar categorias indiferenciadas e gerais para se descrever e avaliar, passando a usar categorias mais diferenciadas e específicas, centradas em diferentes domínios da sua experiência. Com o desenvolvimento, o autoconceito torna-se diferenciado, multifacetado e estruturado;
6. Avaliativo: nas várias situações o indivíduo desenvolve descrições de si próprio (componente descritiva), como por exemplo “*eu sou feliz*”, mas também avaliações acerca de si próprio (componente avaliativa), como por exemplo “*eu comporto-me bem na escola*”. Estas avaliações podem ser feitas com base num ideal ou com base em padrões considerados importantes no seu grupo de referência;
7. Diferenciável: o autoconceito diferencia-se dos outros construtos com os quais estabelece relações teóricas. As diferentes dimensões do autoconceito podem estabelecer relações com variáveis específicas com as quais não se confunde, como é o caso do facto do autoconceito académico estar diretamente relacionado com a realização escolar, da qual se distingue.

Shavelson et al. (1976) representaram esquematicamente (cf. Figura 1) a estrutura hierárquica multidimensional do autoconceito:

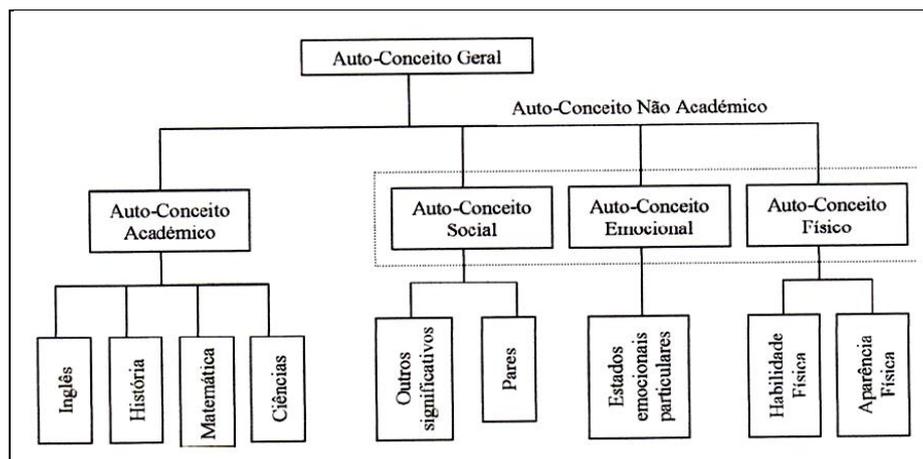


Figura 1. Modelo hierárquico multidimensional de Shavelson et al.. Adaptado de “O bem-estar subjetivo e as auto-percepções no domínio físico em idosos dos 65 aos 74 anos” de R. Barraca, Dissertação de Mestrado em Desporto e Educação Física, 2007, p. 7.

Pela observação da Figura 1 verificamos que, no topo da hierarquia, se encontra o autoconceito geral, ao qual se segue o autoconceito acadêmico e não acadêmico. O autoconceito acadêmico encontra-se subdividido em áreas específicas como as matérias escolares (matemática, inglês, história, etc.) e o autoconceito não acadêmico subdivide-se em autoconceito social (que integra a relação com os pares e com os outros significativos), autoconceito emocional (que se relaciona com estados emocionais particulares) e autoconceito físico (que compreende aspetos como a aparência e a competência física) (Faria & Fontaine, 1990).

Sim-Sim e Lima (2004) admitem a existência de três funções básicas do autoconceito:

- Função de consciência reflexiva que se refere à capacidade do indivíduo olhar para si mesmo e recolher informação a seu respeito através da autoconsciência, do autoconhecimento e da autoestima, permitindo que o mesmo se possa interpretar;
- Função relacional que se refere à construção de redes de interação com o meio social que circunda o sujeito, através da autoapresentação;

- Função executiva que se espelha na capacidade do indivíduo em assumir responsabilidades, fazer seleções e controlar as suas avaliações, através de processos de autorregulação.

Neste sentido, o autoconceito revela-se como um aspeto útil e fundamental, uma vez que permite reconhecer que o indivíduo tem uma unidade e uma coerência de comportamento que não podem ser unicamente atribuídas às influências do meio ambiente. Assim, é possível explicar a razão pela qual um indivíduo inibe ou facilita determinados comportamentos nas diferentes situações onde se integra (Shavelson et al., 1976). O autoconceito tem um papel importante em termos individuais, aparecendo intimamente relacionado com a motivação, com as atitudes, com as necessidades, com a personalidade e com o meio ambiente (Bruce, 1996). Trata-se de uma dimensão que possui características peculiares que permitem a sua diferenciação de outros construtos com os quais se encontra teoricamente relacionado (Seco, 1991).

Vaz Serra (1988) considera que o autoconceito é constituído por diversas facetas, entre as quais a autoimagem, a autoestima e autoeficácia. Todas estas dimensões são formadas por conteúdos distintos e, nesse sentido, torna-se útil apresentar a diferenciação dos seus conteúdos. Veiga (1995) considera que dada a variedade das perspetivas teóricas importa diferenciar o autoconceito de outros construtos com os quais é confundido com frequência, o que iremos fazer em seguida.

1.3.1. Autoconceito e Autoimagem

As *autoimagens* resultam, segundo Marsh e Hattie (1996), das observações com as quais os sujeitos se constituem como objetos da própria perceção. São dimensões que possuem uma organização hierárquica e um valor que lhe é imputado pelo próprio indivíduo em função daquilo que elas representam para os próprios. Estes autores

referem que as autoimagens se referem à multiplicidade de papéis que cada indivíduo desempenha dentro de um determinado contexto.

Por conseguinte, Vaz Serra (1995) define as autoimagens como o conjunto de percepções que o indivíduo tem de si próprio, organizando-as de forma hierárquica e significativa, que auxiliam a construção do autoconceito. As autoimagens possuem a importância que o indivíduo lhes confere conforme a sua estabilidade, consistência e localização num plano superior. Cada pessoa forma a seu respeito várias autoimagens que representam os diversos papéis assumidos na sua vida (por exemplo, o papel de filho, de progenitor, de marido, de profissional). O indivíduo ao observar-se a si próprio atribui diferentes valores e graus de importância a essas autoimagens, estabelecendo uma organização e hierarquia quanto às mesmas. É a forma como cada um organiza as suas diversas autoimagens que permite uma determinada estrutura no autoconceito.

1.3.2. Autoconceito e Autoestima

O autoconceito também se distingue da *autoestima* que se refere, de forma direta, à forma com o indivíduo se sente em relação à percepção de si mesmo. Nesse sentido, Vaz Serra (1995) refere que o autoconceito não se resume às autoimagens do indivíduo uma vez que ultrapassa os seus constituintes e capta as emoções e sentimentos, aproximando-se da autoestima, sem contudo coincidir com ela.

Peixoto (2003) procurou diferenciar o autoconceito da autoestima, através do recurso a diversos estudos que foram realizados neste âmbito. Para uma melhor visualização das características destes construtos criamos o Quadro 1 que possui algumas das suas conclusões relativamente à diferenciação destes dois construtos:

Quadro 1

Comparação das diferenças entre o autoconceito e autoestima

Autoconceito	Autoestima
Percepções que as pessoas possuem acerca de si próprias	Atitude global que a pessoa tem em relação a si própria
Componente descritiva, avaliativa e cognitiva	Componente avaliativa e afetiva
Conceito multidimensional	Conceito unidimensional
Mais relacionado com variáveis de natureza comportamental	Mais relacionada com o bem-estar psicológico
Avaliado através do somatório de domínios específicos de competência	Avaliada através de itens de cariz global avaliativo

A autoestima é uma entidade psicológica unidimensional que pode ser considerada como resultante da avaliação geral que o indivíduo realiza das suas qualidades, possuindo uma componente fundamentalmente afetiva (Fox, 1997). Ela pode ser entendida como a avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades ou dos seus desempenhos, das virtudes ou valores morais (Vaz Serra, 1995), sendo que se relaciona com o processo avaliativo que o sujeito elabora a seu próprio respeito. Neste sentido, a autoestima surge como resultado dos objetivos que são estabelecidos e do êxito que o sujeito vivencia quando os alcança (Fox, 1997). Quando o indivíduo tem sucesso em domínios considerados importantes para si, adquire um bom sentido de competência que terá impacto no aumento da sua autoestima (Cava & Musitu, 2000).

Assim sendo, este julgamento de competência (positivo ou negativo), poderá encontrar-se ligado às emoções de orgulho ou de vergonha que podem facilitar ou inibir a ação (Peixoto & Almeida, 1999). A autoestima subdivide-se num sentido de competência, poder ou eficácia, que se relaciona com a execução eficaz e com os processos de autoatribuição e de comparação social e, num sentido de virtude e de valor moral que está associado às normas e valores relativas ao comportamento pessoal e interpessoal ao nível da justiça, da reciprocidade e da honra (Vaz Serra, 1995).

Como a autoestima se expressa mediante as atitudes que o indivíduo mantém face a si próprio em termos avaliativos ela é, na perspetiva de Veiga (1995), um juízo de valor, sendo que as avaliações que o indivíduo realiza sobre si próprio têm como base padrões de referência nos quais o indivíduo desenvolve descrições de si mesmo nas várias situações em que se insere.

Por esse motivo a autoestima é a parte afetiva do autoconceito na qual o indivíduo faz julgamentos de si próprio, ligando-se a sentimentos positivos e negativos, no que se refere à sua própria identidade (Lobel & Levanon, 1988).

A autoestima pode ser traduzida pela equação entre o sucesso e as aspirações (Feldman, 2002). Os sujeitos que valorizam as suas capacidades possuem maior probabilidade de aumentar a sua autoestima, sendo que esta é determinada por fatores complexos, podendo ser traduzida como a satisfação pessoal do indivíduo consigo mesmo, a eficácia do seu próprio funcionamento e a atitude avaliativa de aprovação de si próprio (Mruk, 1998).

É o carácter avaliativo da autoestima que permite a definição de um autoconceito real e de um autoconceito ideal (Mruk, 1998). Estes construtos diferenciam-se em função da autoaceitação que o indivíduo tem de si próprio (Feldman, 2002). Assim, o autoconceito real está relacionado com a forma como o indivíduo se avalia e se percebe tal como é na realidade, enquanto o autoconceito ideal se constitui na forma como o indivíduo sente que deveria ser ou gostaria de ser (Feldman, 2002). Associado a estes, ainda poderá emergir o autoconceito aspirado, que representa aquilo que o indivíduo aspira ser, de uma forma realista (Vaz Serra, 1995). Quanto maior for a discrepância entre o autoconceito real e o autoconceito ideal, ou seja, entre aquilo que o indivíduo é e aquilo que ele gostaria de ser, menor será a sua autoestima (Feldman, 2002).

Por conseguinte, a autoestima é o resultado da relação entre o nível de aspiração do indivíduo e o seu nível de sucesso, isto é, da relação entre a forma como o indivíduo se vê e como gostaria de ser (Feldman, 2002). O autoconceito não só inclui o conhecimento do que o indivíduo é, mas também, do que quer ou deveria ser, o que permite que a personalidade possa desenvolver-se mais adequadamente, dentro de um meio ambiente específico (Feldman, 2002). Assim, a existência de um autoconceito elevado nas áreas que o indivíduo considera importantes origina valores elevados ao nível da autoestima e, por outro lado, o autoconceito de competência baixa em áreas importantes conduzem a valores de autoestima reduzidos (Mruk, 1998).

A autoestima é também resultante das contingências do reforço positivo de origem social (Guilhardi, 2002). Sempre que uma criança se comporta de uma forma específica e os seus pais, perante o seu comportamento, respondem com carinhos, afagos, elogios, sorrisos, entre outros, estão a reforçar positivamente a sua autoestima. Pelo contrário, se essa criança se porta mal e os pais a repreendem, a criticam, não falam com ela ou se afastam, estão a punir o seu comportamento e, conseqüentemente, diminui a sua autoestima. Por esse motivo é necessário que haja um equilíbrio de reforços positivos e negativos para que a criança consiga equilibrar os seus comportamentos, garantindo uma estabilidade na sua autoestima (Guilhardi, 2002).

1.3.3. Autoconceito e Autoeficácia

O autoconceito distingue-se também da *autoeficácia*, que é vista como uma avaliação ou percepção pessoal relacionada com a inteligência, habilidades, conhecimentos, entre outras, e que se representa através das capacidades (Pajares, 1996). A autoeficácia não se refere ao facto do indivíduo ser ou não detentor dessas capacidades, mas ao facto deste acreditar ou não que as possui (Pajares, 1996).

A autoeficácia, é uma crença ou expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, realizar com sucesso uma determinada tarefa e alcançar um resultado desejado (Bandura, 2006). A autoeficácia encontra-se relacionada com a competência pessoal pois permite aos indivíduos, estimar a possibilidade de realizarem as tarefas com sucesso e de alcançarem os resultados desejados, levando-os a formar expectativas para a sua realização (Pajares, 1997).

Assim, a autoeficácia distingue-se do autoconceito já que se orienta para situações específicas de desempenho e para ações que serão implementadas numa determinada tarefa (Pajares, 1996). Por exemplo, um aluno pode revelar um autoconceito positivo relativamente à disciplina de matemática, todavia, quando perante um problema novo, poderá julgar que não será capaz de o resolver, ou seja, que não possui capacidades para o fazer. Portanto, a crença de autoeficácia restringe-se a cada caso, a uma tarefa específica com a qual o indivíduo se confronta, enquanto o autoconceito tem um carácter mais genérico (Zimmerman, 2000).

A autoeficácia faz parte do autoconceito, já que se não existir um autoconceito positivo relativamente a uma área de atividade, não haverá aplicação de esforço, assim como não poderá faltar o julgamento de autoeficácia que se focaliza naquela tarefa definida e circunstanciada (Zimmerman, 2000).

Em suma, apesar dos construtos autoconceito, autoimagem, autoestima e autoeficácia serem distintos, eles encontram-se relacionados e integrados. Ao longo do seu desenvolvimento o indivíduo necessita de construir um autoconceito positivo, integrado, organizado e estruturado, a partir das autoimagens que vai desenvolvendo em função dos diversos papéis que assume, da autoestima que se vai fortalecendo mediante as avaliações que vai tendo dos seus comportamentos e do sentido de autoeficácia do seu desempenho. Deste modo, o sujeito deve construir um *self* uno e consistente ao

longo das várias situações de vida, integrando-o num todo coerente e organizado, internamente consistente (Faria, 2005).

1.4. O Autoconceito Académico

Pelo facto do presente trabalho se debruçar sobre o autoconceito em contexto escolar, fará sentido abordarmos, mais pormenorizadamente, esta dimensão constitutiva do autoconceito. As experiências escolares possuem um papel crucial na formação das auto-percepções dos indivíduos, pelo que Elbaum e Vaughn (2001) referem que as crianças com dificuldades escolares possuem um risco mais elevado de terem um autoconceito académico mais negativo.

O autoconceito académico está, na perspectiva de Burns (1982), quase definido no final do 1º ciclo, sendo um fator importante no envolvimento em atividades escolares e um bom índice de prognóstico em atividades não intelectuais.

Por seu turno, Stevanato, Loureiro, Linhares, e Marturano (2003) defendem que o autoconceito positivo não está necessariamente associado com um ajustamento adequado, bem como o autoconceito negativo não implica um ajustamento pobre. Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) sugerem que o êxito ou fracasso académico acabam por reforçar o autoconceito académico existente que, por sua vez determina, em grande parte, as próprias possibilidades do aluno, os riscos que enfrenta e os resultados que obtém. Assim, as crianças com juízos positivos sobre as suas capacidades referentes às tarefas escolares obtêm resultados melhores quando comparadas com aquelas cujos julgamentos sobre suas próprias habilidades são duvidosos ou negativos (Carneiro et al., 2003).

Desta forma, a repetição das experiências negativas por um longo período de tempo acaba por ter um impacto negativo no autoconceito escolar das crianças, nas suas

expectativas de autoeficácia, na sua motivação e no seu esforço, provocando um retraimento ou um comportamento não adaptativo e inadequado. Assim, o autoconceito integra e organiza a experiência do sujeito, regula os seus estados afetivos e atua como motivador e guia do comportamento (Carneiro et al., 2003). É de salientar que a inserção na escola contribui para a formação do autoconceito escolar, referente às características que o aluno acredita possuir relativamente ao seu desempenho académico e que se desenvolve com base nas avaliações que recebe dos seus professores, colegas e pais sobre o seu desempenho escolar (Carneiro et al., 2003).

No entanto, a presença de uma correlação entre autoconceito e o rendimento escolar não define por si só a existência de uma relação causal e muito menos, a sua direção ou natureza. O que é possível afirmar é que há estudos que revelam ser possível potenciar o autoconceito dos alunos e que os níveis de rendimento escolar dos alunos com insucesso aumentam, depois do uso de programas orientados para a melhoria do seu autoconceito (Simões, 1997; Vaz Serra, 1995).

Por sua vez, Oerter (1989) assume a existência de quatro níveis no desenvolvimento do autoconceito escolar:

- O Eu é capaz de integrar os padrões do rendimento escolar no autoconceito (idade pré-escolar);
- O autoconceito integra os conceitos de esforço e capacidade, reforçando a sua autonomia e confiança;
- Recorre-se à comparação social com o seu grupo de referência, sendo importante o papel do sistema escolar;
- O indivíduo apercebe-se que as funções da escola se assemelham às da sociedade em geral, existindo uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, cujo sistema social seria integrado pelos diferentes indivíduos.

Como anteriormente já tínhamos referido, a percepção do nível da competência escolar por associação aos reforços advindos das figuras significativas, permitem analisar o impacto destes no autoconceito dos indivíduos em situações de fracasso escolar (Martini & Burochovitch, 1999). Vários estudos (e.g., Kloomok & Cosden, 1994; Martini & Burochovitch, 1999) sublinham que as causas do insucesso escolar resultam não só da ausência de capacidades cognitivas e intelectuais, como também de outros fatores como sendo um autoconceito pobre ou mesmo negativo. De forma idêntica, o autoconceito pobre e fraco pode intervir na progressão ou êxito no desempenho escolar, na profissão, nas dificuldades de relacionamento interpessoal e mesmo na adoção de determinados comportamentos de risco (Stevanato et al., 2003).

Estudos diversos efetuados por Hay, Ashman e Kraayenoord (1998) e Martini e Burochovitch (1999) mostram que as crianças com insucessos escolares apresentam autoconceitos gerais mais negativos, quando comparadas com as que possuem sucesso escolar. O estudo conduzido por Kloomok e Cosden (1994) mostrou que as dificuldades de aprendizagem das crianças possuem influência apenas no domínio do autoconceito académico, sendo que o seu autoconceito geral se apresenta equiparado ao das crianças sem essas dificuldades. Este estudo mostrou ainda que são as crianças com dificuldades escolares que se classificam a si próprias como sendo menos competentes nas tarefas escolares.

Segundo Harter (1999) as crianças durante a infância fazem julgamentos globais sobre os seus méritos e autoavaliações relativas a uma variedade de domínios. À medida que o seu desenvolvimento se processa, aumenta o número de domínios diferenciados pelo que só as crianças mais novas estarão sujeitas à influência adversa da avaliação do autoconceito global, na presença de um comprometimento num domínio específico.

Por outro lado, por exemplo, Chapman, Tunmer e Prochonow (2000) constataram que dificuldades específicas de leitura afetam mais rapidamente o autoconceito, que pode ser generalizado para o autoconceito acadêmico, concluindo que dificuldades específicas podem afetar o autoconceito global.

As crianças com dificuldades escolares possuem uma autoestima geral mais baixa e apresentam mais problemas de socialização pois acreditam que possuem menos habilidades sociais do que os seus colegas que não apresentam comprometimentos escolares (Prout & Prout, 1996; Vaughn & Haager, 1994).

Também se constata que as crianças que possuem um comprometimento escolar associado a problemas de comportamento apresentam um autoconceito mais baixo e negativo (Martini & Burochovitch, 1999; Rock, Fessler, & Church, 1997). Este autoconceito negativo resulta do *feedback* negativo que recebem do ambiente não só relativamente ao domínio acadêmico, como também ao social.

Simões (1997) e Vaz Serra (1995) ressaltaram contudo, que os resultados das várias investigações sobre as associações entre o autoconceito geral e o rendimento escolar são ambíguos e, por vezes, contraditórios. A este respeito, Costa (2002), refere que alguns dos motivos que justificam estas discrepâncias se prendem com as diferenças na operacionalização do autoconceito e desempenho acadêmico, na diversidade na forma, pontuação, número e especificidade dos itens dos instrumentos utilizados, na validade de construto desses instrumentos e no uso de amostras heterogêneas em função do tamanho, do sexo, idade, nível de ensino, nível socioeconómico e capacidade académica.

Em suma, podemos dizer que o autoconceito é uma estrutura cognitiva que organiza as experiências passadas do indivíduo, reais ou imaginárias, controla o processo informativo relacionado consigo próprio e exerce uma função de

autorregulação (Tamayo et al., 2001). No fundo, o autoconceito é um construto complexo e multidimensional que engloba holísticamente todo o indivíduo, refletindo o seu passado, o seu presente e o seu futuro.

1.5. Estudos sobre o Autoconceito

Atualmente, os modelos multidimensionais do autoconceito são aqueles que são mais aceites e utilizados (Byrne & Shavelson, 1996; Harter, 1985; Marsh & Hattie, 1996), uma vez que incorporam muitos aspetos de outros modelos existentes.

Os modelos hierárquicos não diferenciam os domínios segundo a importância conferida pelo indivíduo (Harter, 1985). Por esse motivo, o modelo de Harter (1996) encontra-se próximo do modelo concêntrico do autoconceito, postulando que nem todas as dimensões do autoconceito possuem a mesma importância para o indivíduo e que o autoconceito é resultante da contribuição dos domínios mais relevantes (Peixoto, 2003).

Neste sentido, Harter (1998) reserva o termo autoconceito para julgamentos de atributos e de domínios como a competência cognitiva, a aceitação social ou a aparência física, considerando a autoestima como a componente avaliativa do autoconceito, numa vasta parte do *self*, que inclui aspetos cognitivos e comportamentais, assim como sociais e afetivos. Harter (1999) advoga que o autoconceito deve ser percebido, fundamentalmente, como uma entidade psicológica complexa e multidimensional que espelha as percepções do sujeito do grau em que se vê, ou não, como competente em diversos domínios, independentes uns dos outros.

O autoconceito, ou imagem de si, pode ser descrito como um julgamento de nível cognitivo que uma pessoa é capaz de fazer sobre as suas próprias capacidades em domínios específicos, como o cognitivo, o social, ou o físico (Harter, 1999). Sendo uma estrutura cognitiva contextualizada, que se complexifica e diversifica à medida que o

indivíduo se vai desenvolvendo e interagindo com o meio envolvente, a importância do seu estudo advém do forte impacto que este parece ter no comportamento (Alves-Martins, Peixoto, Mata, & Monteiro, 1995).

Os estudos realizados por Harter (1985, 1998) mostraram consistentemente que a competência em domínios que o indivíduo crê como importantes, se encontra correlacionada mais intensamente com a autoestima global ($r = 0,70$) do que com a competência em domínios tidos como não importantes ($r = 0,30$). Assim, Harter (1985) defende que "a competência percebida em domínios julgados importantes é forte preditora da auto-estima" (p. 7).

Harter (1996) sugere que a autoestima global pode ser melhor explicada em termos de sucesso percebido nos domínios das aspirações onde o sucesso é considerado importante pelo próprio indivíduo. As conclusões desta autora sublinham que os adolescentes podem formar um autorretrato dos seus atributos, diferenciando os mais centrais e os mais periféricos ou menos importantes (Harter & Monsour, 1992). No entanto, os resultados obtidos com crianças com menos de 8 anos de idade, também apontam para diferenças entre a importância atribuída nos diversos domínios (Harter, 1996), sugerindo que algumas das auto-descrições apresentam aspetos altamente pessoais e funcionam como características nucleares do autoconceito, enquanto outras, menos pessoais, ocupam lugares menos relevantes.

Costa (2000) ancorada na perspectiva cognitivo-desenvolvimentista de Harter, considera que são as percepções que os indivíduos possuem da realidade, mais do que a própria realidade, que permitem prever a forma como cada um reage às exigências, não somente em contexto escolar, mas também no quotidiano em geral (Phillips & Zimmerman, 1990).

Por conseguinte, Costa (2000, p. 81), tal como Harter, define a competência percebida como um “conjunto de percepções que o indivíduo tem de si mesmo (competência e adequação percebidas), em diversos domínios (...)” sendo que a “avaliação global de si próprio depende de uma síntese pessoal das avaliações e interpretações das suas experiências anteriores nos diferentes domínios”.

Como já referido anteriormente, o autoconceito mostra-se influenciado por variáveis como o sexo, a escolaridade e o nível socioeconómico. Ao longo do ciclo vida, as experiências que a criança vivencia, contribuem para o conhecimento de si própria, aumentando assim, o número de domínios do autoconceito que cada criança é capaz de diferenciar (Correia, 1994; Harter, 1996; Harter & Pike, 1984).

1.5.1. Autoconceito e Sexo

Nos estudos realizados sobre a influência do sexo no autoconceito, os resultados não são concordantes (Peixoto & Mata, 1993). Em vários estudos são observadas diferenças que confirmam a superioridade do sexo masculino no autoconceito académico para a matemática (Bear, Minke, & Manning, 2002) e, por vezes, no autoconceito global, enquanto o sexo feminino apresenta maior autoconceito verbal, nos assuntos académicos gerais e na dimensão social (Butler & Gasson, 2005). Contudo, Fontaine (1991), no contexto português e com alunos do 2º e 3º ciclos, apesar de encontrar diferenças no domínio verbal favorecendo as meninas, denotou a ausência de diferenças referentes à matemática, resultado que é contrário ao observado em outros contextos, podendo ser revelador das especificidades da cultura portuguesa.

De acordo com os estudos de alguns autores (Crain, 1996; Fontaine, 1991; Veiga, 1995), durante a adolescência, os rapazes apresentam valores mais altos nos domínios do autoconceito relativos à capacidade física, aparência física e matemática e as

raparigas apresentam valores mais altos nas áreas: verbal, honestidade e relacionamento com pares do mesmo sexo. No sexo feminino, os valores mais baixos de aparência física podem ser justificados pelo facto das raparigas se sentirem mais insatisfeitas com a sua aparência física do que os rapazes, durante a fase da adolescência (Harter, 1998).

Segundo Peixoto (2003), estas e outras diferenças encontradas em dimensões específicas do autoconceito devidas ao género podem ser explicadas à luz dos estereótipos sexuais. Assim sendo, os rapazes apresentam níveis superiores de autoconceito nas dimensões físicas e matemática, e as raparigas destacam-se nas auto-percepções de competência relacionadas com o domínio da língua materna, no comportamento e na manutenção de amizades íntimas.

Por outro lado, não podemos esquecer o peso da sociedade na manutenção de estereótipos relacionados com o sexo (Marsh, 1985), que favorecem os indivíduos do sexo masculino em autoavaliações mais positivas, o que acaba por ser expresso através de níveis de autoestima mais elevados no seio destes. As raparigas, por sua vez, são menos apreciadas e reforçadas pelos seus bons desempenhos escolares (Veiga, 1995). Estas diferenças são ainda mais significativas quando os domínios do autoconceito avaliados se referem às autoavaliações intelectuais e motivacionais (Butler, 1988).

Verifica-se, portanto, que as diferenças no autoconceito quando considerado o sexo, referem-se a domínios específicos e apresentam-se consistentes com os estereótipos veiculados na sociedade de origem dos sujeitos (Faria & Fontaine, 1990; Faria & Fontaine, 1995; Harter, 1983; Peixoto & Mata, 1993) permanecendo relativamente estáveis ao longo da adolescência (Marsh, 1985).

Também Osborne e LeGette (1982), utilizando o *Piers-Harris*, o *Self-Concept of Ability Scale* e o *Coopersmith SEI*, apesar de não terem encontrado diferenças no autoconceito quando o sexo é considerado, verificaram que, em domínios específicos,

os rapazes apresentaram um autoconceito mais elevado na aparência física e em atributos da ansiedade (obtem altas pontuações o que indica baixa ansiedade), enquanto as raparigas apresentaram um autoconceito mais alto nos domínios do comportamento e social.

Também Marsh e Parker (1984) constataram que os rapazes pré-adolescentes possuem autoconceitos mais elevados, por comparação às raparigas, nas áreas da matemática, do autoconceito global, aparência física e competência física. As raparigas, por sua vez, obtiveram resultados superiores nas áreas verbais e de assuntos escolares em geral.

No que tange à adolescência, os autores verificaram que as raparigas obtêm pontuações mais elevadas, por comparação aos rapazes, no SDQII (*Self Description Questionnaire*), nomeadamente, ao nível dos domínios verbal, honestidade/fiabilidade e relações com o mesmo sexo. Os rapazes apresentaram pontuações mais elevadas na competência física, aparência física e na matemática (Byrne & Shavelson, 1986; Crain, 1996; Fontaine, 1991).

Faria e Fontaine (1995) no estudo em que utilizaram o *Self-Perception Profile for Children* (SPPC) de Harter (1985), constataram efeitos de interação entre o sexo e o ano de escolaridade nas dimensões de competência escolar, sendo que os rapazes do 5º ano de escolaridade apresentaram valores mais elevados de Competência Escolar e as raparigas do 7º ano, valores mais baixos na Competência Atlética.

Também Harter (1985) constatou que os rapazes entre os 8 e o 15 anos de idade se percebem, sistematicamente, como sendo mais competentes na Competência Atlética do que as raparigas, sendo que estas se percebem como sendo mais bem comportadas. Da mesma forma, as auto-perceções dos rapazes relativamente à aparência

física e à autoestima global são mais elevadas (Fontaine, 1991; Faria & Fontaine, 1995; Peixoto & Mata, 1993).

Costa (2000) realizou um estudo com 572 alunos do 4º, 6º e 8º anos de escolaridade utilizando o SPPC e constatou que eram os rapazes que se percecionavam como sendo mais competentes no domínio atlético, nos dois grupos contrastantes (“brilhantes” e “não brilhantes”). As raparigas “não brilhantes” percebem-se como mais bem comportadas do que os rapazes e como mais competentes no que diz respeito à Competência Objetiva (notas escolares a Português e média final das notas).

1.5.2. Autoconceito e Idade/Escolaridade

Em relação à escolaridade, os resultados dos estudos sobre o autoconceito, associam-na, muitas vezes, à idade cronológica. Os resultados apontam, no entanto, diferentes direções. Há autores que referem que há uma diminuição do autoconceito com a escolaridade, justificando estes dados com o facto de que os alunos mais velhos possuem maior exigência e autoridade familiares, por comparação aos alunos mais novos (Litovsky & Dusek, 1985).

Fontaine (1991) ao avaliar o conceito de si próprio, de crianças do 5º ao 9º ano de escolaridade, através da versão portuguesa dos instrumentos utilizados por Marsh, verificou uma diminuição dos níveis de autoconceito no aumento do nível de escolaridade, interpretando este declínio como um sinal de realismo crescente que ocorre como resultado da maturação cognitiva e da experiência de vida.

Faria e Fontaine (1995) usaram a adaptação portuguesa do SPPC, tendo concluído que os alunos do 5º ano se percebem como sendo mais competentes do que os alunos do 7º ano, no domínio da Competência Escolar, Atlética, Aparência Física,

Comportamento e Autoestima Global. Este decréscimo dos resultados em função do ano de escolaridade confirma os resultados de Harter (1985).

Num outro estudo, com indivíduos com idades compreendidas entre os 7/8 anos e os 21 anos de idade, Marsh (1989) obteve resultados que mostram que até ao 5º ano de escolaridade assiste-se a uma diminuição das inter-correlações médias entre as diversas facetas do autoconceito, mas a partir daí não se verifica qualquer diminuição sistemática nas correlações dos diversos fatores.

Os trabalhos de Byrne e colaboradores (Byrne, 1996; Byrne & Shavelson, 1996) são, a este propósito, bastante interessantes, uma vez que utilizando a mesma amostra (alunos nos 3º, 7º e 11º anos) e avaliando, num o autoconceito académico e no outro o autoconceito social, obtêm resultados que corroboram a hipótese de uma progressiva diferenciação com a escolaridade para o autoconceito social mas não para o autoconceito académico. Estes resultados parecem indicar que a diferenciação das diferentes facetas do autoconceito não se prolonga

Marsh, Parker e Barnes (1985) num estudo com 901 estudantes australianos entre o 7º e o 12º ano de escolaridade, obtiveram resultados que apontaram para efeitos da escolaridade em praticamente todas as dimensões do autoconceito avaliadas pelo SDQ II (a única exceção é a dimensão Estabilidade Emocional).

Relativamente à relação entre a idade e o autoconceito, a sua influência é visível se tivermos em conta que os instrumentos que avaliam este constructo assumem várias versões, correspondendo a diferentes faixas etárias como são exemplo os SDQ de Marsh ou os SPP de Harter. À medida que a idade aumenta, as versões correspondentes das escalas, incorporam um maior número de dimensões a avaliar, tal como nos sugere Peixoto (2003).

Outros estudos mostraram que os julgamentos realizados por jovens mais novos são normalmente mais elevados, havendo uma tendência para inflacionarem sentimentos de competência (Harter, 1983).

Também Ramos da Silva (1998) aponta no sentido de haver um decréscimo gradual nas auto-percepções com o aumento da idade, especialmente no que diz respeito à competência escolar, que de acordo com o autor se torna menos positiva com o aumento da idade.

Segundo Marsh (1990), são evidentes os efeitos da variável idade no autoconceito, uma vez que verificou um decréscimo deste ao longo da pré-adolescência e um aumento sistemático do autoconceito no final da adolescência e início da idade adulta.

Também Costa (2000) no seu estudo constata que os alunos mais novos fazem autoavaliações mais positivas da sua Competência Percebida e Competência Objetiva, sugerindo que as percepções que as crianças possuem sobre as suas capacidades vão sendo com a idade, cada vez mais modestas, realistas e congruentes entre si.

1.5.3. Autoconceito e Nível Socioeconómico

Por fim, a análise da influência do NSE no autoconceito tem revelado resultados igualmente contraditórios, com estudos encontrando diferenças no autoconceito, entre indivíduos oriundos de estratos sociais diferentes (Fontaine, 1991; Marsh & Parker, 1984; Peixoto & Mata, 1993), e outros apontando para a inexistência dessas diferenças (Peixoto, 2003). Se há estudos que apontam para a existência de diferenças em certas dimensões do autoconceito quando o NSE é considerado, manifestando-se em favor dos indivíduos pertencentes a NSE mais elevados (Richman et al., 1985; Veiga, 1995), há outros que apontam para os NSE mais baixos (Fontaine, 1991; Marsh & Parker, 1984) e

outros ainda que argumentam não existirem diferenças no autoconceito em função do estatuto social (Bachman & O'Malley, 1986; Coopersmith, 1981; Mayurama, Rubin, & Kingsbury, 1981).

Peixoto e Mata (1993), num estudo com pré-adolescentes, utilizando a SPPC de Harter, obtiveram diferenças para a dimensão Competência Escolar favorecendo os alunos de níveis socioculturais mais elevados.

Também Costa (2000), no seu estudo, constata que são os alunos do NSE alto que possuem maior Competência Objetiva, sendo que os alunos “não brilhantes” também apresentam uma Competência Percebida mais elevada. A autora encontra ainda uma maior homogeneidade no grupo dos alunos “brilhantes”, no que diz respeito à Competência Percebida, não evidenciando diferenças em função do NSE.

Síntese

Neste capítulo, procuramos explicitar o construto do autoconceito já que este se revela como peça fundamental no sistema do *self* e na construção da identidade pessoal, traduzindo-se como a percepção que o indivíduo tem de si mesmo em diversas áreas sociais, emocionais, físicas e académicas.

Trata-se de um conceito hipotético, que influencia o bem-estar psicológico, social e emocional dos indivíduos, acabando por ter uma influência considerável no autoconceito, na autoimagem e na autoeficácia de cada um. A sua função é integradora de todas as dimensões de análise do indivíduo, potenciando a construção de um *self* uno e consistente ao longo da vida.

Enquanto estrutura cognitiva, o autoconceito permite organizar os acontecimentos de vida, reais e imaginários, assumindo-se como um construto complexo, multidimensional e holístico em todos os indivíduos.

Neste estudo, assumimos o modelo concêntrico de Harter do autoconceito, já que este é um modelo extensivamente estudado, para além de estar na base de grande parte dos instrumentos de avaliação do autoconceito existentes (Byrne, 1996; Marsh & Hattie, 1996). Neste sentido, o autoconceito neste estudo é tido como um construto multifacetado, intimamente relacionado com as componentes académicas e não académicas, pelo que se encontra implicado no processo de aprendizagens que se vai realizando ao longo da vida.

Assumimos também, no presente estudo, que o autoconceito é um construto multidimensional, que integra para além de uma imagem global de si e do seu valor, julgamentos em áreas específicas. Não se descarta, portanto, a existência de um autoconceito global, considerado nos modelos multidimensionais de tipo hierárquico, mas apenas se considera que adicionalmente a esse fator global, vários fatores específicos independentes existem. Com o tempo, acreditamos que cada um consegue criar um autoconceito progressivamente mais diferenciado para os diversos domínios, ao mesmo tempo que passa a integrar as diversas autoperceções num autoconceito global que se torna, cada vez mais complexo.

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 aprendizagem.

Capítulo II – Estilos de Aprendizagem

“La existencia de diferencias individuales en los estilos de pensamiento demanda una perspectiva comprensiva y realista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se despliegan implicaciones directas para armonizar las prácticas instruccionales con respecto no solo a las habilidades, sino también a los estilos de pensamiento de los alumnos”.

Pomar (1998, p. 139)

Introdução

Este capítulo referencia os estilos de aprendizagem utilizados pelas pessoas em geral e pelos alunos em particular. Como anteriormente referimos, 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 construto, 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, Modelo de Felder e Silverman e ao Modelo das Inteligências Múltiplas de Gardner. O capítulo encerra com a relação entre os estilos de aprendizagem, rendimento acadêmico e autoconceito, como construtos 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 escolaridade/idade e o NSE.

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 (1998) 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: Caraterísticas e Delimitações

Os estilos de aprendizagem possuem diversas caraterísticas que permitem não só a sua identidade, como também a sua diferenciação de outros construtos. Gallego e García (2008) atribuem algumas caraterísticas aos estilos de aprendizagem, nomeadamente, o facto de serem relativamente estáveis apesar de poderem ser modificados; poderem ser diferentes em situações diferentes e na mesma situação; serem suscetíveis de melhoria e quando o aluno é ensinado segundo o seu próprio estilo de aprendizagem, o processo torna-se mais eficaz.

Given (2000) refere que a identificação do estilo de aprendizagem é importante na medida em que incita uma ligação entre o ensino e os modos como os alunos preferem aprender e, por conseguinte, estes apresentam melhores resultados e um desejo mais forte de aprender.

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 Woolfolk (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 Construtos

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 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 preferences*) 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 indiferentemente.

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 usam-se metacognitivamente, 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 de análise. Para Peña, Gómez, e Rubio (2002), a informação refere-se aos dados e acontecimentos, enquanto o conhecimento se relaciona 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, dando-lhe um significado.

Uma das distinções mais aceites dos estilos cognitivos, estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem foi a proposta por Curry (1983), a qual se enquadra na metáfora da cebola (cf. Figura 2). A este respeito Colado (2004) refere que estes três conceitos são comparados com as 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 2. 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 (1998) acrescenta que é possível, nesta metáfora da 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 (1998) representamos esquematicamente a sua proposta na Figura 3. 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 comportam-se na aula. Por último, a quarta camada, constitui-se das preferências institucionais e contextuais da aprendizagem. Entre estas quatro camadas, tal como sugere a autora, há um fluxo de conexões entre si, pelo que se influenciam mutuamente. Há uma espécie de hierarquização dos quatro níveis em função da estabilidade, sendo que quanto mais próximo do centro, maior será a estabilidade.

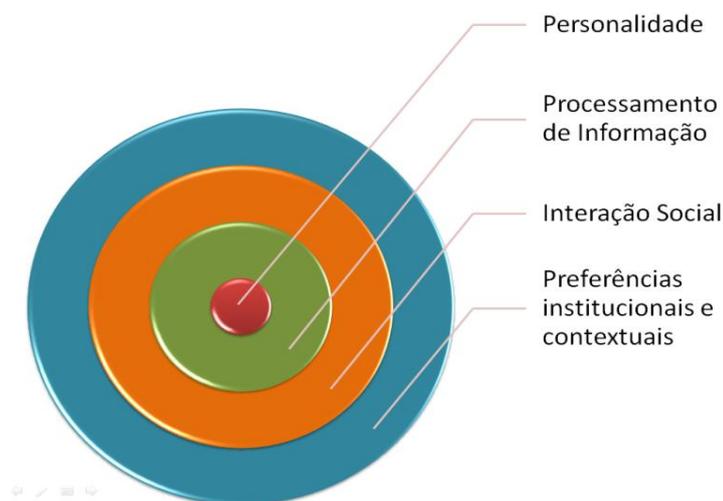


Figura 3. Metáfora da cebola (variáveis de aprendizagem) proposta por Pomar (1998)

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 refere-se à forma de perceber,

atender, recordar, categorizar e conceptualizar os processos cognitivos e não os afetivo-motivacionais.

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 geral e a sua diferença com os estilos de aprendizagem estão a um nível mais específico dentro da aplicação dos mesmos.

Uma das evidências empíricas mais relevantes a este respeito foi a apresentada por Sadler-Smith (1997) 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. 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 são multi-situacionais e as estratégias dependem da tarefa e são eleitas conscientemente pelo sujeito. As estratégias de aprendizagem são 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, o Modelo de Felder e Silverman e o Modelo das Inteligências Múltiplas de Gardner, que a seguir se apresentam, uma vez que são estes modelos que foram valorizados por Pomar (1998) 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 perspetivas. 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 em novas situações de aprendizagem.

Partindo destas características e, de acordo com Kolb (1984), a aprendizagem eficaz requer um movimento cíclico que passa por 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 Mumford (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 caracterizam os alunos abertos, entusiastas, voltados para novas experiências;
- Reflexivo – que caracterizam os alunos que observam e analisam detalhadamente, considerando todas as opções antes de tomar uma decisão. São alunos que gostam de observar e escutar, mostram-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 define 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 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 com uma base biológica e, portanto, seriam aprendidas, reafirmando 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, introspecção 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 integram 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 que a capacidade para interpretar símbolos e textos é muito maior nos intuitivos. 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 são organizados, 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 e sim pólos que se complementam para originar uma dimensão de informação. O aluno pode transitar entre esses dois pólos e possuir 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).

2.4.3. Modelo das inteligências múltiplas

A inteligência aparece igualmente relacionada com a utilização dos estilos de aprendizagem. A inteligência é vista como a capacidade que permite pensar de forma abstrata, raciocinar, planificar, resolver problemas, compreendê-los e aprender com a experiência (Colom, 2002).

Apesar de, até há bem pouco tempo, se considerar a existência de apenas uma inteligência, estudos mostram que existem múltiplas inteligências independentes, o que leva Gardner (1993) a propor a Teoria das Inteligências Múltiplas. A inteligência para Gardner (1993) é vista inicialmente como uma habilidade para resolver problemas ou criar produtos valorizados em algum cenário cultural.

Esta definição foi mais tarde reformulada, sendo que Gardner (2001) passa a assumir a inteligência como um potencial biopsicológico que processa informações a serem ativadas num cenário cultural, com a finalidade de solucionar problemas ou criar produtos valorizados culturalmente.

A Teoria das Inteligências Múltiplas parte da concepção de que a mente não compreende apenas uma linguagem única de representação, pelo que existem, segundo o autor, sete classes de inteligência (Gardner, 1993):

- Verbal-linguística – que inclui a capacidade para manipular com eficiência o uso das palavras e dos conceitos, expressando-se corretamente. Inclui a habilidade para o uso da sintaxe, da fonética, da semântica e dos usos pragmáticos da linguagem (retórica, mnemónica, explicação e metalinguagem). Os indivíduos que possuem esta inteligência desenvolvida relacionam-se com o mundo através da linguagem;
- Lógico-matemática – que se define pela capacidade em detetar padrões, argumentar dedutivamente e pensar de forma lógica. Associa-se ao uso dos

números de forma efetiva e inclui a sensibilidade para trabalhar com esquemas e relações lógicas, proposições, funções e outras abstrações relacionadas. Esta inteligência está associada ao raciocínio matemático e científico. Os indivíduos que possuem esta inteligência desenvolvida relacionam-se com o mundo de forma racional, utilizando números, padrões e sequências;

- Musical – que se expressa na capacidade para reconhecer e compor tons e ritmos musicais. É a capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar as formas musicais, incluindo a sensibilidade ao ritmo, ao tom e ao timbre. Os indivíduos que têm esta inteligência desenvolvida relacionam-se com o mundo através de sons e ritmos sonoros;
- Espacial – que se expressa na capacidade de manipular e criar imagens mentais para resolver problemas. Esta inteligência não se limita aos domínios visuais. Permite perceber imagens externas e internas, recreá-las, transformá-las ou modificá-las, recorrendo ao espaço. O indivíduo que possui esta inteligência desenvolvida relaciona-se com o mundo de forma abstrata;
- Cinestésica – que assinala uma capacidade que nos remete para o uso de habilidades mentais para coordenar os próprios movimentos corporais, fortalecendo a relação entre a atividade mental e física. Refere-se à capacidade para usar todo o corpo na expressão de ideias e de sentimentos e a facilidade para usar as mãos para transformar elementos. Inclui habilidades de coordenação, destreza, força e velocidade, bem como a capacidade cinestésica e a percepção de medidas e de volumes. As pessoas que possuem esta inteligência desenvolvida relacionam-se com o mundo através do contacto manual e corporal;

- Interpessoal – que se define na capacidade básica de encontrar diferenças entre as pessoas, nomeadamente contrastes de humor, temperamentos, motivações e intenções. É a capacidade para entender os demais e interagir eficazmente com eles. Inclui a sensibilidade às expressões faciais, à voz, aos gestos e posturas. As pessoas que possuem esta inteligência desenvolvida relacionam-se com o mundo através das suas interações com os outros e possuem uma maior compreensão de como as pessoas trabalham em grupo;
- Intrapessoal – que se expressa no acesso ao mundo interior de uma pessoa, sua panóplia de emoções, capacidade para diferenciar essas emoções e, por fim, identificá-las para extrair delas um meio para entender e guiar o comportamento pessoal. É a capacidade de construir uma percepção sobre si próprio e de organizar e gerir a sua própria vida. Inclui a autoestima, autodisciplina e a auto-compreensão. As pessoas que possuem esta inteligência desenvolvida relacionam-se com o mundo de forma independente, através da autorreflexão.

Mais recentemente Gardner (2001) apresentou mais três tipos de inteligência:

- Naturalista – que se exprime na capacidade do ser humano se relacionar com a natureza;
- Pictórica ou Pictográfica – que se refere à habilidade para desenhar;
- Existencial – que é responsável pela necessidade do homem fazer perguntas sobre si mesmo, a sua origem e o seu fim.

De acordo com Gardner (1993) há várias formas mentais e linguagens intelectuais para representar aquilo que as pessoas pretendem e, dessas formas podem surgir diversas representações que se combinam e harmonizam entre si.

Gardner (1998) sugere que todos os seres humanos são capazes de conhecer o mundo através de dez modos diferentes. Ao analisarmos as dez inteligências propostas pelo autor, consideramos que todos somos capazes de conhecer o mundo através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas, de uma compreensão dos demais e de nós próprios. Assim sendo, os sujeitos diferenciam-se na intensidade em que recorrem mais a um tipo de inteligência em detrimento das outras. Por conseguinte, cada pessoa terá determinadas inteligências desenvolvidas enquanto outras se encontram por desenvolver.

Gardner (1998) a este propósito refere que o desenvolvimento das inteligências é influenciado por determinados fatores:

- Dotação biológica – que inclui os fatores genéticos e hereditários e os danos ou feridas que o cérebro possui antes, durante ou depois do nascimento;
- História de vida pessoal – que inclui as experiências com os pais, professores, pares, amigos e outras pessoas que ajudam o desenvolvimento das inteligências ou as mantêm num determinado nível de desenvolvimento;
- Antecedentes culturais e históricos – incluem a época e o lugar onde o indivíduo nasceu e se criou, bem como a natureza e o estado dos desenvolvimentos culturais ou históricos em diferentes domínios.

Quando se fala em inteligência é importante falar-se, também, das experiências cristalizantes ou paralisantes, consideradas como o “ponto-chave” no desenvolvimento de talentos ou de habilidades de uma pessoa (Gardner, 2001). Frequentemente estas experiências surgem num momento inicial da infância ou podem apresentar-se em qualquer momento da vida (Gardner, 2000). São as “achas que incendeiam” a

inteligência inicial e o que permite o seu desenvolvimento até à maturação (Gardner, 2004).

De forma inversa, as experiências paralisantes “fecham as portas” da inteligência (Gardner, 2001). Frequentemente estão repletas da vergonha, culpa, medo, ira e outras emoções que impedem o crescimento e o desenvolvimento das nossas inteligências (Gardner, 2000).

Segundo Gardner (2004) existem outras influências do meio que acabam por ter um impacto (de promoção ou limitação) no desenvolvimento das inteligências, nomeadamente:

- O acesso a recursos e professores. Se um indivíduo provém de uma família muito pobre, dificilmente terá acesso a aulas de violino, de piano ou outro instrumento, pelo que é muito provável que a sua inteligência musical não se desenvolva;
- Fatores histórico-culturais. Se um aluno tem inclinação para a matemática e as escolas onde pretende ingressar forem detentoras de recursos abundantes a esse nível, é muito provável que a sua inteligência lógico-matemática se desenvolva;
- Fatores geográficos. Se um aluno cresceu numa fazenda, quinta ou campo é mais provável que tenha tido oportunidade para desenvolver certos aspetos da sua inteligência cinestésica e/ou naturalista;
- Fatores familiares. Se um aluno queria ser um artista mas os seus pais queriam que ele fosse advogado, esta influência pode ter promovido o desenvolvimento da sua inteligência linguística, em detrimento do desenvolvimento da sua inteligência espacial;

- Fatores situacionais. Se um aluno teve que ajudar a cuidar de uma família numerosa enquanto crescia e agora ele tem a sua própria família numerosa, pode ter tido pouco tempo para desenvolver-se em áreas promissoras, exceto as de natureza interpessoal.

Tal como sublinham Riding e Rayner (1999), a Teoria das Inteligências Múltiplas possui alguns pontos-chave:

- a) Cada pessoa possui dez inteligências;
- b) A maioria das pessoas pode desenvolver cada inteligência até um nível adequado de competência;
- c) As inteligências, globalmente, trabalham em conjunto de forma complexa;
- d) Há muitas formas de se ser inteligente dentro de cada uma das categorias.

Cazau (2005) refere que as inteligências múltiplas se encontram associadas com a inteligência emocional, o que se refere à capacidade de compreendermos as nossas emoções e as dos demais. Assim sendo, o autor refere que estando a inteligência emocional associada à forma como resistimos à frustração, à confusão, ou à forma de reagirmos às adversidades, então, a nossa capacidade de aprendizagem acaba por estar intimamente relacionada com ela e, conseqüentemente, com as nossas inteligências múltiplas.

Em suma, constatamos que diversas são as teorias e os modelos que procuram clarificar o complexo processo de aprendizagem recorrendo a estilos diferentes. Assim, dada a panóplia dos estilos que podem ser utilizados no processo de aprendizagem, sob o ponto de vista do indivíduo que aprende, é importante identificar qual o estilo predominante e procurar utilizá-lo de forma recorrente para que o processo de aprendizagem seja eficaz. Não obstante, cada um deverá também procurar potenciar outros estilos de aprendizagem para aumentar a eficácia das aprendizagens que realiza.

Sob o ponto de vista da pessoa que ensina, conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos permitirá uma maior adequação das estratégias e dos métodos utilizados na transmissão dos conhecimentos.

2.5. Estilos de Aprendizagem, Desempenho Acadêmico e Autoconceito

Os estilos de aprendizagem, como já referimos anteriormente, permitem que o indivíduo identifique a forma com a qual consegue ser mais eficaz a sua aprendizagem, sendo que esta, segundo Avilés e Pina (2005) depende “de los motivos y de las intenciones, de las características personales, de los conocimientos que se poseen y del uso que se haga de los conocimientos previos; todo ello dentro de un escenario educativo determinado” (p. 2).

Também Argüelles e Anglés (2007) referem que a aprendizagem é uma atividade intelectual que exige do aluno 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.

Moleiro, Otero e Nieves (2007) partindo da perspectiva do desenvolvimento humano, assinalam que a aprendizagem está diretamente ligada à nossa evolução enquanto pessoa, isto é, aprendemos na medida em que crescemos e vamos descobrindo os elementos, estruturas e processos que estão à nossa volta, que facilitam a construção e reconstrução dos nossos conhecimentos para lhes conferir um significado vital.

Os estudos que têm vindo a ser realizados sobre os estilos de aprendizagem orientam-se para a criação de estratégias e de ferramentas de aprendizagem, para a compreensão da relação entre os estilos de aprendizagem e o rendimento académico e as distintas áreas de conhecimento, para a determinação das relações dos estilos de

aprendizagem com os comportamentos das pessoas, entre outros (Bolívar & Velásquez, 2010).

Não obstante, não se encontra tudo dito sobre o tema, tal como refere Gallego (2006), pois apesar de já terem decorridos 30 anos sobre a teoria dos estilos de aprendizagem, permanecem aspetos por investigar e concretizar, como por exemplo a sua relação com as inteligências múltiplas, com as possíveis modificações nos estilos predominantes das pessoas, com a educação especial, com os estilos de ensino, entre outros.

Por conseguinte, os estilos de aprendizagem encontram-se intimamente relacionados com o rendimento académico dos alunos (Garay, 2011). Quando um aluno possui estilos que se revelam eficazes no processo de aprendizagem, estes funcionam como um reforço positivo para que o aluno os continue a usar quando necessita de aprender novas informações, pelo que a aprendizagem e, conseqüentemente o rendimento académico, pressupõem uma transformação da informação em conhecimento (De Natale, 1990).

Neste sentido e como já referido anteriormente, o autoconceito é a forma como a pessoa se vê a si mesmo, representando um construto interessante na formação humana e, em especial, na sua relação com o rendimento académico. Trata-se de uma autoavaliação na qual intervêm determinadas facetas da personalidade familiar, social, académica e laboral. Essa autoavaliação, como já se viu, não é permanente e modifica-se ao longo da vida à medida que a pessoa vai tendo outras experiências que afetam as suas crenças iniciais. Da mesma forma, o autoconceito evolui à medida que as diferentes situações originam reações verbais e não-verbais das pessoas que exercem uma influência significativa (Gallego, 2009).

Diversos estudos (Del Barrio & Gutiérrez, 2001; Esnaola, Goñi, & Madariaga, 2008; Gallegos, 2011; González, Nuñez, Pumariega, & García, 1997; Matalinares et al., 2005; Núñez et al., 1998; Peralta & Sánchez, 2003; Ramírez & Herrera, 2002; Villarroel, 2001) também constataram que o processo de aprendizagem é mais rápido e melhor sucedido quando os alunos se sentem bem consigo mesmo.

Assim, o aluno ao receber um *feedback* positivo das suas aprendizagens (através, por exemplo, de notas positivas), ao conseguir harmonizar as diversas estratégias de aprendizagem em função do seu estilo de aprendizagem predominante, acaba por ver o seu autoconceito e a sua autoestima reforçadas.

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 preferenciam 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 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) conduzido com 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 recaem a sua preferência 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, constatam 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 orienta, além da preferência pelo estilo, também a escolha da área do conhecimento.

2.5.2. Estilos de Aprendizagem e Escolaridade/Idade

A escolaridade/idade também influencia os estilos de aprendizagem. Assim, Avilés (2008) constatou que os alunos mudam os seus estilos de aprendizagem em função da sua escolaridade, já que adquirem uma maior maturidade e, conseqüentemente, um desejo para se adequarem 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 à maturidade dos alunos mais jovens; os alunos mais velhos preferenciam 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 Nível Socioeconómico

Quando o nível socioeconómico é considerado, verificamos igualmente a não uniformidade nos resultados encontrados nos diversos estudos. Assim, por exemplo, Lozano-Rodríguez (2000) constata que os alunos que pertencem a níveis socioeconómicos mais favorecidos são aqueles que preferenciam estilos de aprendizagem “reflexivos”, por comparação aos alunos com níveis socioeconómicos mais baixos, que valorizam mais aprendizagens através de estilos “ativos”.

Na mesma linha, Bolívar e Velásquez (2010) constataram uma maior prevalência de um estilo “reflexivo” no seio de alunos pertencentes a níveis socioeconómicos mais elevados.

Também Gallegos (2011) no seu estudo encontrou diferenças significativas nos estilos de aprendizagem, quando o estatuto socioeconómico foi considerado. O autor verifica que os alunos pertencentes a estatutos mais elevados possuem maior tendência para utilizarem o estilo de aprendizagem “ativo”, por comparação a alunos com estatutos inferiores, os quais privilegiam o estilo “pragmático”.

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 construto.

Constatamos igualmente que os estilos de aprendizagem podem ser diferenciados dos estilos cognitivos, que se encontram a 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 autoconceito, sendo que ficou visível a variabilidade dos estilos de aprendizagem em função do género, da escolaridade e do NSE dos alunos.

No presente estudo assumimos o modelo dos estilos de aprendizagem proposto por Pomar (1998), 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.

Segunda Parte – Estudo Empírico

Capítulo III – Estudo Empírico

Introdução

Como referimos 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, 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, sendo que o autoconceito se define como a forma como a pessoa se vê a si mesma, 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 autoconceito), 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: *Estarão as variáveis de aprendizagem relacionadas com o autoconceito dos alunos do 6º e 9º ano de escolaridade?* 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 os resultados diferenciais com recurso à *Anova One Way* e *t* de *Student*, em função das variáveis independentes consideradas.

3.1. Objetivos

O objetivo principal da investigação é avaliar e compreender as relações entre o autoconceito e as variáveis de aprendizagem dos alunos em função do sexo (feminino, masculino), da escolaridade (6º e 9º anos) e do nível socioeconómico (alto, médio, baixo). Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) Aferir e adaptar o inventário de Variáveis Intervenientes na Aprendizagem (VIA);
- b) Analisar a existência de correlações entre o autoconceito dos alunos e as variáveis de aprendizagem;

- c) Analisar se existem correlações entre o autoconceito, as variáveis de aprendizagem e as notas escolares dos alunos;
- d) Analisar se existem diferenças no autoconceito considerando o sexo;
- e) Analisar se existem diferenças no autoconceito considerando o ano de escolaridade;
- f) Analisar se existem diferenças no autoconceito considerando o NSE;
- g) Analisar se existem diferenças nas variáveis de aprendizagem considerando o sexo;
- h) Analisar se existem diferenças nas variáveis de aprendizagem considerando o ano de escolaridade;
- i) Analisar se existem diferenças nas variáveis de aprendizagem considerando o NSE.

3.2. Variáveis

As variáveis podem ser classificadas segundo diversos critérios. Uma das classificações mais utilizadas é aquela que distingue as variáveis dependentes e as independentes. Uma variável dependente é aquela que sofre modificações sempre que a variável independente muda de valor ou de modalidade, por isso, também se designa de variável efeito. A variável independente é aquela que produz modificações numa outra variável com a qual se encontra relacionada, por isso também se designa de variável causal (Briones, 2002).

Neste sentido, no presente estudo foram consideradas como variáveis dependentes, o autoconceito dos alunos e as variáveis de aprendizagem, com as respetivas dimensões. O autoconceito é formado por oito domínios:

1. *Aceitação social* que avalia o grau de aceitação da criança/adolescente pelos pares ou o grau em que ela se sente popular;

2. *Competência atlética* que avalia a percepção de competência ou capacidade em jogos e desportos;
3. *Competência escolar* que avalia a percepção de competência ou de capacidade no domínio da realização escolar;
4. *Autoestima global* que avalia o grau de satisfação e felicidade consigo próprio e com o modo como conduz a sua vida;
5. *Aparência física* que avalia o grau de satisfação da criança/adolescente com o seu aspeto físico e a sua aparência, o seu peso, tamanho, entre outros;
6. *Conduta/comportamento* que avalia o grau em que a criança/adolescente gosta do seu comportamento e o grau em que age de acordo com o que esperam dela/dele, de forma correta e adequada, se evita problemas, entre outros;
7. *Competência a Língua Materna* que pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio da Língua Portuguesa;
8. *Competência a Matemática* que visam avaliar a percepção do sujeito relativamente às suas capacidades matemáticas.

Os estilos de aprendizagem são constituídos por três dimensões:

1. Dimensão *Cognitiva* - que integra variáveis relacionadas com o processo de aprendizagem si, com a realização das tarefas, o ritmo de trabalho, a sua organização, a estrutura externa do mesmo e a atenção e concentração necessárias para o processo de aprendizagem;
2. Dimensão *Socioafetivo-Motivacional* – que integra variáveis relacionadas com a motivação e atitude para aprender, a responsabilidade, o autoconceito e as interações com família, pares e professores;

3. Dimensão *Física e Ambiental* - que integra variáveis relacionadas com o ambiente físico de aprendizagem, o grau de atividade e a modalidade percetiva necessária ao processo de aprendizagem.

Pestana e Gageiro (2005) referem que se podem identificar as variáveis segundo quatro escalas ou níveis de medidas: nominal, ordinal, intervalar ou rácio (ou razão). Estas escalas podem ser agrupadas em variáveis quantitativas (intervalar e rácio) e qualitativas (nominal e ordinal). Em seguida, são descritas as variáveis independentes:

- O ano de escolaridade, recolhido através de uma pergunta fechada dicotómica: (1) 6º ano e (2) 9º ano (variável ordinal);
- As notas escolares obtidas através das pautas finais dos alunos (variável rácio);
- O sexo, informação recolhida através de uma pergunta fechada dicotómica: (1) Feminino e (2) Masculino (variável nominal);
- O NSE agrupado em NSE Alto, Médio e Baixo, cujos dados foram obtidos a partir de dois indicadores indiretos: profissão e nível de escolaridade dos pais (variável ordinal).

3.3. Participantes

Participaram no presente estudo 185 alunos que frequentam um Agrupamento de Escolas da cidade do Porto. A caracterização dos participantes é apresentada no Quadro 2. As idades dos alunos variam entre os 11 e os 18 anos ($M = 13,32$; $DP = 1,77$).

Quadro 2

Caracterização dos participantes

NSE	Escolaridade		Sexo		
	Feminino	%	Masculino	%	
Alto	6º ano	8	44,4%	10	55,6%
	9º ano	3	37,5%	5	63,5%
	Total	11	42,3%	15	57,7%
Médio	6º ano	10	40,0%	15	60,0%
	9º ano	15	40,5%	22	59,5%
	Total	25	40,3%	37	59,7%
Baixo	6º ano	21	46,7%	24	53,3%
	9º ano	19	50,0%	19	50,0%
	Total	40	48,2%	43	51,8%

Pela análise do Quadro 2 constata-se que fazem parte do NSE Alto, 44,4% de alunos do sexo feminino do 6º ano de escolaridade e 55,6% do sexo masculino. Relativamente ao 9º ano, 37,5% são do sexo feminino e 63,5% do masculino.

Quanto ao NSE Médio, verificamos que 40% alunos do sexo feminino pertencem ao 6º ano e 60% do sexo masculino. Quanto ao 9º ano, 40,5% são do sexo feminino e 59,5% do masculino.

Por fim, quando consideramos o NSE Baixo, constata-se que 46,7% alunos do sexo feminino frequentam o 6º ano de escolaridade e 53,3% são do sexo masculino. No que toca ao 9º ano, encontramos 50% de alunos femininos e masculinos.

3.4. Materiais

O protocolo de recolha de dados é constituído por três instrumentos, a saber: o *Questionário Sociodemográfico*, a *Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes* (ECPCA) (Costa, 2007) e o inventário de *Variáveis Intervenientes na Aprendizagem* (VIA) (Pomar, 1998), que passamos a descrever mais detalhadamente.

3.4.1. Questionário Sociodemográfico

O *Questionário Sociodemográfico* (Anexo A) possui uma pequena apresentação sobre o objetivo do estudo e a informação que garante a confidencialidade dos resultados. É constituído por questões relacionadas com o nome do aluno, turma, data, data de nascimento, ano de escolaridade, sexo, reprovações, lateralidade, agregado familiar, habilitações académicas dos pais e profissão dos mesmos. Como já referido anteriormente, apenas foram utilizadas, para efeitos estatísticos, as variáveis sexo, ano de escolaridade e NSE, uma vez que estas têm sido aquelas que apresentam maior influência no autoconceito e nos estilos de aprendizagem, segundo a nossa revisão de literatura.

3.4.2. Escala de Competência Percebida para Crianças e Adolescentes

A ECPCA foi construída por Costa (2007), a partir da adaptação portuguesa do SPPC de Susan Harter, adaptada para a população portuguesa por Alves-Martins et al. (1995), à qual foram acrescentadas duas dimensões: Competência na Língua Materna e Competência em Matemática (Peixoto & Almeida, 1999).

Neste sentido, a versão final da ECPCA é formada por duas partes: 48 itens relativos a domínios específicos do autoconceito e 14 itens relativos à Escala de Importância (EI). Em ambas as partes são consideradas 4 opções de resposta: (1) “*Completamente diferente de mim*”, (2) “*Diferente de mim*”; (3) “*Como eu*” e (4) “*Exatamente como eu*”. Todos os itens são cotados diretamente, com a exceção dos itens: 1, 3, 4, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 23, 24, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 41, 43, 44, 46 e 47 da ECPCA e os itens 1, 3, 4, 5, 7, 9, 12 e 13 da EI.

A ECPCA é um instrumento para a avaliação do conceito de si próprio, numa perspetiva multidimensional e abrange oito domínios:

1. *Aceitação social*: é constituído pelos itens 2, 11, 17, 27, 36 e 43.
2. *Competência atlética*: é constituído pelos itens 3, 9, 20, 29, 38 e 45.
3. *Competência escolar*: constitui-se pelos itens 1, 8, 16, 26, 34 e 42.
4. *Autoestima global*: é constituído pelos itens 7, 15, 24, 33, 41 e 48.
5. *Aparência física*: é constituído pelos itens 4, 12, 22, 30, 39 e 46.
6. *Conduta/comportamento*: é constituído pelos itens 6, 13, 23, 31, 40 e 47.
7. *Competência a Língua Materna*: é constituído pelos itens 5, 10, 18, 25, 32 e 37.
8. *Competência a Matemática*: constitui-se pelos itens 14, 19, 21, 28, 35 e 44.

A amplitude das dimensões varia entre o valor mínimo de 6 pontos e o valor máximo de 24 pontos, sugerindo que quanto maior for o valor obtido, melhor é o autoconceito relativo a essa dimensão. O somatório global das dimensões pode ser realizado, obtendo-se um indicador global do autoconceito, cuja amplitude varia entre o valor mínimo de 48 pontos e o máximo de 192 pontos.

As qualidades psicométricas do instrumento ao nível da fidelidade, mostraram no estudo de Costa (2007), valores de *Alpha* de *Cronbach* que oscilam entre 0,76 (para a Aparência Física) e 0,54 (Competência Atlética). Os valores encontrados por Costa (2007) foram ligeiramente inferiores aos obtidos no estudo de Faria e Fontaine (1995), no qual o valor mais elevado de 0,78 (Aparência Física) e 0,48 (Aceitação Social).

Costa (2007, 2012) realizou uma análise fatorial da escala e, após rotação varimax, obteve uma estrutura de cinco fatores, responsáveis por 41,99% da variância dos resultados. A estrutura fatorial obtida no estudo de Costa (2007) foi similar à obtida no estudo de Faria e Fontaine (1995), quanto ao aparecimento de fatores mistos que incluem itens de diversas dimensões e fatores puros, constituídos por itens da mesma

dimensão original, o que vai ao encontro da estrutura original proposta por Harter (1985).

O poder discriminativo dos itens foi calculado por Costa (2007, 2012) através dos valores de média e de mediana e dos coeficientes de assimetria e de curtose. Os resultados encontrados permitiram confirmar que o poder discriminativo apresentou-se satisfatório para a generalidade dos itens, observando-se que a média dos resultados se aproximou da mediana, para a maioria dos itens e que os valores de assimetria e de curtose se mostraram, globalmente, inferiores à unidade.

3.4.3. Inventário de Variáveis Intervenientes na Aprendizagem

O inventário de *Variáveis Intervenientes na Aprendizagem* (VIA) foi elaborado por Pomar (1998). Este questionário foi traduzido para a língua portuguesa por Costa e Sacau (s/d), seguindo as regras de tradução propostas por Hill e Hill (2000) (cf. Anexo B), pelo que ainda não existem dados nesta população no que se refere às suas qualidades psicométricas.

Segundo Pomar (1998) 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. Portanto, 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, 1998).

Este instrumento pode ser administrado a qualquer aluno desde o 4º ano do ensino básico ao ensino secundário (Pomar, 1998). A estes alunos, pede-se que após a leitura

do item correspondente, estes 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, 1998).

Pomar (1998) iniciou a elaboração do VIA através de uma revisão de instrumentos já existentes e a modelos sobre os estilos de aprendizagem. A partir desta, a autora selecionou uma lista de variáveis que considerou representarem o construto que desejava medir. Partindo de uma concepção integral e construtivista da aprendizagem, não assumiu os estilos de aprendizagem como um construto unidirecional no qual o professor transmite certos conteúdos ao aluno para que este os memorize; nem sequer como uma interação entre professor e aluno, com o único intuito de intercambiar informação. Pelo contrário, para Pomar (1998) na aprendizagem intervêm variáveis relativas ao ambiente, ao contexto familiar, ao professor e ao aluno. Por conseguinte, seria demasiadamente reducionista considerar apenas características cognitivas, sendo necessário serem consideradas variáveis de natureza motivacional, afetiva, social e emocional. Por isso, a autora propôs como passo inicial, serem consideradas 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 socioafetivo-motivacional*.

Neste sentido Pomar (1998) 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.

Após este procedimento Pomar (1998) fez uma aplicação piloto do inventário a 41 indivíduos pertencentes a 4 escolas. Este pré-teste permitiu confirmar a adequação dos itens e das instruções, substituindo-se algum termo ou conceito para uma melhor compreensão. Os dados decorrentes deste estudo piloto foram conseguidos através do procedimento de correlação item-total. Os resultados mostraram a existência de 6 itens com valores negativos e com índices de correlações inferiores a 0,30, que foram retirados do instrumento.

Nesse sentido, Pomar (1998) 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, em três grandes dimensões como anteriormente referimos. O Quadro 3 mostra o número de itens em cada uma das sub-dimensões e dimensões:

Quadro 3

Dimensões do VIA (versão de 149 itens)

Dimensão Cognitiva (59)	Dimensão Física e Ambiental (31)	Dimensão Socioafetivo-motivacional (59)
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque na aprendizagem (11) • Realização de tarefas (6) • Ritmo de trabalho (9) • Organização de trabalho (8) • Estrutura externa (14) • Atenção e concentração (11) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente (17) • Grau de atividade (5) • Modalidade perceptiva (9) 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação e atitude (21) • Responsabilidade (7) • Autoconceito (5) • Interações (26)

No seu estudo, Pomar (1998) 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 (1998) 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. Neste sentido, numa amostra de 1.390 sujeitos, Pomar (1998) aplicou esta versão do VIA e realizou uma análise fatorial seguida de uma matriz de correlações. Estes procedimentos estatísticos permitiram suprimir 87 itens que mostraram valores de correlações abaixo de 0,5, pelo que Pomar (1998) ficou com um instrumento (versão final), constituído por 62 itens.

3.5. Procedimentos

Entregámos à Diretora da Escola o Pedido de Autorização (Anexo C) para a realização do presente estudo. Neste documento estão expressos os objetivos do nosso estudo e os instrumentos que iriam ser administrados. Após obtermos esta autorização, entregámos aos pais/encarregados de educação dos alunos o Consentimento Informado (Anexo D) em que os informámos dos objetivos do presente estudo e solicitámos a autorização para que o respetivo educando participasse do mesmo.

O processo de recolha dos Consentimentos Informados foi um processo moroso e difícil de ser concretizado, já que os alunos muitas vezes se esqueciam de entregar aos pais o referido documento e estes, nem sempre se mostraram recetivos na participação dos seus educandos no presente estudo.

Antes da administração do VIA foi realizado um pré-teste com intuito de analisar a compreensão dos itens por parte dos alunos. Assim, escolhemos um grupo de 26 anos do 5º ano para proceder a essa administração, pelo facto de poderem ser estes alunos que apresentariam mais dificuldades ao nível da compreensão dos itens formulados. Estes 26 alunos não fizeram parte, posteriormente, da amostra final do presente estudo.

Após a realização do pré-teste, foram realizadas algumas alterações, com intuito tornar mais clara a compreensão dos itens do VIA. Assim, por exemplo, a palavra

“exames” foi substituída por “testes”; a expressão “deito a mão” foi substituída por “recurso” e “com tempo suficiente” foi substituída por “no tempo previsto”.

Estruturada a versão final, os questionários foram aplicados nas aulas de Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área Projeto, uma vez que estas foram consideradas como sendo aulas com maior flexibilidade e disponibilidade.

Ajustados os dias e horários da nossa intervenção os questionários foram administrados numa Escola do 2º e 3º ciclos do Porto, a alunos do 6º e do 9º ano de escolaridade. A opção por estes dois níveis de escolaridade é justificada pelo interesse em estudar os últimos anos de cada ciclo (2º e 3º ciclos, respetivamente). A todos os alunos foram apresentados os objetivos do presente estudo e sublinhada a importância da sua participação. Foi-lhes dada a indicação da forma como deveriam responder a cada um dos questionários apresentados. Os alunos preencheram primeiramente o VIA, pelo facto de ser mais extenso, depois a ECPCA e, finalmente, o Questionário Sociodemográfico.

Constatamos que devido ao facto do VIA ser um instrumento muito extenso, muitos alunos acusaram cansaço e alguma resistência no preenchimento dos questionários posteriores.

Não denotámos quaisquer dificuldades ao nível das respostas e não houve questões relativamente aos itens apresentados nos questionários. No entanto, uma pequena curiosidade deve ser assinalada. A maior parte dos alunos, apesar de terem conhecimento sobre as funções profissionais dos pais não identificam o nome das profissões pela sua real designação. Por isso, para este item, muitos dos alunos solicitaram ajuda na denominação da profissão dos pais.

O NSE foi calculado de acordo com o proposto por Neves (2007): através da profissão dos pais (NSP) e do nível de escolaridade (NSC) dos pais, utilizando-se, para

o efeito, a NORMA, S.A.R.L. (Anexo E), para a sua respetiva cotação. Para o cálculo do NSE foi utilizada a seguinte fórmula:

$$\frac{(\text{NSP} + \text{NSC}) \text{ pai} + (\text{NSP} + \text{NSC}) \text{ mãe}}{4}$$

Os quocientes obtidos neste cálculo foram agrupados em três categorias: NSE baixo (desde 1,00 até 2,49), NSE médio (desde 2,50 até 3,49) e NSE alto (desde 3,50 até 5,00). Quando o aluno apenas vive com um dos pais, só é considerado o NSP e o NSC relativo a esse progenitor e a divisão é realizada por 2.

Os questionários foram recolhidos à medida que os alunos iam terminando o seu preenchimento. Após a sua recolha, todos os questionários foram numerados e divididos por nível de ensino (6º ano e 9º ano). Os dados recolhidos foram introduzidos no programa estatístico *S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences)*, versão 19 e foram extraídos os principais resultados, que a seguir são apresentados.

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, enquanto as da ECPCA serão apresentadas para a fidelidade e a sensibilidade¹.

¹ Para consultar o estudo das qualidades psicométricas completo ver Costa (2012)

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, recorreremos ao procedimento de consistência interna dos itens do instrumento, com o cálculo do *alpha de Cronbach*).

Assim, começamos por calcular os valores de *alpha de Cronbach* (α) de cada uma das dimensões propostas por Pomar (1998), 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 50 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 podem ser analisados no Anexo F.

Após esta análise os valores de *alpha de Cronbach* estão apresentados no Quadro 4.

Quadro 4

Valores de alpha de Cronbach (após processo de remoção de itens)

	Número de itens	α
Dimensão Cognitiva	41	0,941
Enfoque na aprendizagem	8	0,805
Realização das tarefas	2	0,517
Ritmo de aprendizagem	7	0,795
Organização do trabalho	8	0,846
Estruturação externa do trabalho	7	0,751
Atenção e concentração	9	0,840
Dimensão Física e Ambiental	14	0,808
Ambiente	5	0,632
Modalidade perceptiva	9	0,778
Dimensão Socio-afetiva Motivacional	39	0,909
Motivação e atitude	17	0,826
Responsabilidade	6	0,794
Autoconceito	5	0,687
Interações	11	0,817
Total VIA	94	0,960

Pela análise do Quadro 4 constatamos que os valores de *alpha de Cronbach* oscilam entre 0,808 (Dimensão *Física e Ambiental*) e 0,941 (Dimensão *Cognitiva*), revelando, na perspectiva de Pestana e Gageiro (2005), serem valores entre bons a muito bons, superiores aos valores obtidos por Pomar (1998) no seu estudo.

Procuramos analisar, também, a fidelidade para a ECPCA, encontrando-se um valor de *alpha de Cronbach* de 0,885 para a escala total, como se pode observar no Quadro 5.

Quadro 5

Fidelidade da ECPCA e suas dimensões

	Número de itens	α
Total da ECPCA	48	0,885
Aceitação social	6	0,536
Competência atlética	6	0,679
Competência escolar	6	0,598
Autoestima	6	0,711
Aparência física	6	0,745
Conduta/comportamento	6	0,352
Competência a Língua Materna	6	0,661
Competência a Matemática	6	0,924

Pela análise do Quadro 5 denotamos que os valores de *alpha* de *Cronbach* das dimensões oscilam entre um valor mínimo de 0,352 (*Conduta/Comportamento*) e um valor máximo de 0,924 (*Competência a Matemática*). Atendendo aos limites de significância estatística propostos por Pestana e Gageiro (2005), constatamos que os valores encontrados nas dimensões *Aceitação Social*, *Competência Escolar* e *Conduta/Comportamento* não são aceitáveis, sendo que os restantes podem ser considerados como situados entre valores razoáveis e muito bons.

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 0,81, o que assegura que podemos prosseguir com a análise fatorial.

O teste de esfericidade de Bartlett testa a hipótese da matriz das correlações ser uma matriz identidade, cujo determinante é igual a 1. Este teste requer que os dados provenham de uma população normal multivariada, no entanto, este teste é muito

influenciado pelo tamanho da amostra e leva a rejeitar a hipótese nula em grandes amostras, pelo que se torna preferível utilizar o KMO (Pestana & Gageiro, 2005). No presente estudo o valor resultante deste teste foi significativo ($p < 0,00$), assegurando a possibilidade de rotação dos itens e a adequabilidade amostral.

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 G.

Após este procedimento, chegámos a uma estrutura fatorial final do instrumento VIA, que está apresentado no Quadro 6.

Quadro 6

Análise fatorial, após rotação varimax para a amostra total (N=185)

Item	I	II	Fator III	IV	h ²
EEAIII1_19	0,692				0,582
EEAIII1_21	0,677				0,661
EEAIII2_3	0,668				0,633
EEAIII2_4	0,662				0,656
EEAIII2_2	0,617				0,649
EEAIII3_3	0,600				0,534
EEAIII1_4	0,598				0,554
EEAIII1_15	0,595				0,540
EEAIII3_1	0,575				0,485
EEAIII1_16	0,570				0,473
EEAIII1_12	0,570				0,484
EEAI6_8	0,552				0,540
EEAI4_4	0,529				0,507
EEAI4_8	0,521				0,583
EEAIII3_2	0,507				0,529
EEAI1_3		0,578			0,539
EEAI5_5		0,576			0,438
EEAI1_9		0,549			0,452
EEAI1_5		0,548			0,511
EEAI5_6		0,540			0,543
EEAI1_1		0,540			0,398
EEAI3_4		0,533			0,494
EEAI1_6		0,531			0,476
EEAI4_3			0,646		0,515
EEAI4_1			0,622		0,511
EEAI3_9			0,580		0,488
EEAI4_2			0,548		0,479
EEAI5_4			0,533		0,485
EEAI5_2			0,507		0,436
EEAI3_2			0,503		0,315
EEAI6_6				0,738	0,616
EEAI6_5				0,735	0,624
EEAI6_7				0,654	0,590
EEAIII3_4				0,645	0,457
EEAI6_10				0,638	0,509
EEAIII1_14				0,604	0,498
EEAI6_2				0,580	0,515
EEAIII2_5				0,526	0,423
EEAIII2_7				0,519	0,413
EEAIII1_13				0,506	0,361
EEAIII3_5				0,502	0,375
Val. Pro.	22,42	5,59	3,48	2,97	
% Variância Total	23,85	5,94	3,70	3,16	

Quadro 6

Análise fatorial, após rotação varimax para a amostra total (N=185) (cont.)

Item	V	VI	Fator VII	VIII	h ²
EEAIII4_16	0,696				0,559
EEAIII4_10	0,676				0,519
EEAIII4_18	0,675				0,537
EEAIII4_8	0,646				0,490
EEAIII4_17	0,583				0,434
EEAIII4_15	0,551				0,539
EEAII3_4		0,565			0,461
EEAII3_6		0,537			0,450
EEAII3_1		0,523			0,448
EEAIII_5		0,516			0,405
EEAIII1_8			0,586		0,443
EEAIII1_7			0,570		0,463
EEAIII1_1			0,521		0,494
EEAI5_8				0,578	0,544
EEAIII1_20				0,510	0,556
Val. Pro.	2,76	2,49	2,12	1,91	
% Variância Total	2,94	2,60	2,26	2,03	∑Var 46,57

Ao analisarmos os itens integrantes do Fator I, verificamos que explica 23,85% da variância dos resultados. Neste fator encontram-se saturados 15 itens. Analisando a formulação de cada um destes itens, constatamos que estes podem ser integrados numa dimensão que denominamos de *Motivação e atitude para aprender*, uma vez que integra itens relacionados com o aproveitamento das horas de estudo, a utilização de métodos de estudo adequados para cada disciplina, a importância da concretização das tarefas escolares e o encorajamento individual para ser bem-sucedido.

Ao analisarmos os itens integrantes do Fator II, que explica cerca de 6% da variância dos resultados, constatamos que o mesmo é saturado por 8 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 III que explica 4% da variância dos resultados, está saturado por 7 itens que, após a sua análise, foram colocados na dimensão denominada *Organização e estruturação do estudo*, já que os seus itens apelam para tarefas relacionadas com a forma de organizar as matérias e ideias, assim como a planificação necessária para cada disciplina e tarefas associadas.

O Fator IV que explica cerca de 3% da variância dos resultados, encontrando-se saturado em 11 itens relativos à distração no processo de aprendizagem, pelo que foi denominado de *Atenção e concentração*.

Quanto ao Fator V, designado por *Interações com os pares*, é responsável por 2,94% da variância dos resultados e encontra-se saturado em 6 itens. Estes itens referem-se à forma de preferência de estudo que envolve a interação com os colegas/pares.

O Fator VI, responsável por 2,60% da variância dos resultados, encontra-se saturado em 4 itens que avaliam aspetos relacionados as estratégias percetivas auxiliaadoras no processo de aprendizagem, pelo que foi designado de *Modalidade percetiva*.

O Fator VII, responsável por 2,26% da variância dos resultados, encontra-se saturado em 3 itens e, em função daquilo que avaliam, foi denominado de *Motivação extrínseca*, uma vez que apela para motivos exteriores à motivação para aprender.

Por fim, o Fator VIII, responsável por cerca de 2% da variância dos resultados, encontra-se saturado em dois itens e, atendendo à formulação do conteúdo dos mesmos, denominamos este fator de *Interesse académico*. A versão final do VIA compõe-se, assim, por 56 itens, como se pode observar no Anexo H.

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 7.

Quadro 7

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	81,46	81,00	13,848	0,078	-0,461	48	115
Dimensão Física e Ambiental	13,09	13,00	3,396	-0,184	-0,155	4	20
Dimensão Socioafetivo- motivacional	100,35	100,00	15,316	-0,171	-0,156	52	136
Total VIA	194,90	196,00	28,306	-0,164	-0,235	113	271
Aceitação Social	17,81	18,00	2,671	-0,368	0,078	9	24
Competência Atlética	15,37	15,00	3,360	0,292	0,013	7	24
Competência Escolar	15,63	15,00	2,563	0,457	0,452	10	24
Autoestima	18,28	18,00	2,977	-0,287	0,423	8	24
Aparência Física	16,96	17,00	3,613	-0,420	0,276	6	24
Comportamento	16,34	16,00	2,262	0,020	0,030	11	22
Competência Língua Materna	16,33	16,00	2,970	0,178	-0,282	9	24
Competência Matemática	15,42	15,00	4,723	0,027	-0,638	6	24
Total ECPCA	132,12	131,00	15,724	0,252	0,981	85	183

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 7 constatamos que o VIA e a ECPCA mostram valores próximos de média e de mediana e que os valores de assimetria e de curtose se encontram próximos da unidade, garantido que se trata de instrumentos sensíveis, isto é, capazes 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 o VIA e a EPPCA (cf. Quadro 8). Os principais resultados mostram uma correlação positiva significativa entre estes dois construtos, sugerindo que quanto melhor for o autoconceito melhor é o uso das variáveis de aprendizagem.

Quadro 8

Correlações entre a ECPCA e o VIA

	AS	CA	CE	AE	AF	C	CLM	CM	Autoconceito Total
Dimensão cognitiva	0,07	0,32	0,55**	0,27**	0,22**	0,50**	0,31**	0,40**	0,46**
Dimensão Física e Ambiental	0,19	0,03	0,15*	0,12	0,06	0,23**	0,05	0,09	0,16*
Dimensão Socioafetiva – Motivacional	0,08	0,07	0,48**	0,23**	0,17*	0,43**	0,18*	0,36**	0,40**
Total VIA	0,07	0,06	0,49**	0,25**	0,18*	0,46**	0,21**	0,36**	0,46**

Nota. AS (Aceitação Social); CA (Competência Atlética); CE (Competência Escolar); AE (Autoestima); AF (Aparência Física); C (Comportamento); CLM (Competência na Língua Materna); CM (Competência em Matemática)

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

Denota-se ainda que a *Dimensão Cognitiva* dos estilos de aprendizagem está correlacionada positivamente com as dimensões *Competência Escolar* ($r=0,55$; $p<0,00$), *Autoestima* ($r=0,27$; $p<0,00$), *Aparência Física* ($r=0,22$; $p<0,00$), *Comportamento* ($r=0,50$; $p<0,00$), *Competência na Língua Materna* ($r=0,31$; $p<0,00$), *Competência em Matemática* ($r=0,40$; $p<0,00$) e *autoconceito total* ($r=0,46$; $p<0,00$).

Da mesma forma, a *Dimensão Física e Ambiental* dos estilos de aprendizagem mostra-se positivamente correlacionada com as dimensões *Competência Escolar* ($r=0,15$; $p<0,04$), *Comportamento* ($r=0,23$; $p<0,00$) e *autoconceito total* ($r=0,16$; $p<0,03$).

A *Dimensão Socioafetiva-motivacional* dos estilos de aprendizagem está correlacionada de forma positiva e significativa com as dimensões *Competência Escolar* ($r=0,48$; $p<0,00$), *Autoestima* ($r=0,23$; $p<0,00$), *Aparência Física* ($r=0,17$; $p<0,03$), *Comportamento* ($r=0,43$; $p<0,00$), *Competência na Língua Materna* ($r=0,18$; $p<0,03$), *Competência em Matemática* ($r=0,36$; $p<0,00$) e *autoconceito total* ($r=0,40$; $p<0,00$).

Por fim, constatamos que o total do VIA se encontra positivamente correlacionado com as dimensões *Competência Escolar* ($r=0,49$; $p<0,00$), *Autoestima* ($r=0,25$; $p<0,00$), *Aparência Física* ($r=0,18$; $p<0,03$), *Comportamento* ($r=0,46$; $p<0,00$), *Competência na Língua Materna* ($r=0,21$; $p<0,00$), *Competência em Matemática* ($r=0,36$; $p<0,00$) e *autoconceito total* ($r=0,46$; $p<0,00$).

Procuramos ainda analisar se existiam correlações entre o *autoconceito, variáveis da aprendizagem* e as notas escolares dos alunos. Os resultados encontram-se no Quadro 9 e mostram que a média das notas escolares estão correlacionadas positivamente com as dimensões *Competência Escolar* ($r=0,29$; $p<0,00$), *Autoestima* ($r=0,16$; $p<0,05$), *Comportamento* ($r=0,22$; $p<0,00$), *Competência na Língua Materna*

($r=0,20$; $p<0,00$), *Competência a Matemática* ($r=0,20$; $p<0,00$) e total do *Autoconceito* ($r=0,23$; $p<0,00$).

Quadro 9

Correlações entre o autoconceito e as notas escolares

Autoconceito	Notas escolares
Aceitação Social	0,11
Competência Atlética	-0,00
Competência Escolar	0,29**
Autoestima	0,16*
Aparência Física	0,01
Comportamento	0,22**
Competência Língua Materna	0,20**
Competência Matemática	0,20**
Autoconceito total	0,23**

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

O Quadro 10 apresenta os resultados correlacionais obtidos nas *variáveis da aprendizagem*.

Quadro 10

Correlações entre as variáveis de aprendizagem e as notas escolares

	Notas escolares
Motivação e atitude para aprender	0,40**
Enfoque na aprendizagem	0,47**
Organização e estruturação do estudo	0,24**
Atenção e concentração	0,36**
Interações com os pares	0,17*
Modalidade perceptiva	0,24**
Motivação extrínseca	-0,00
Interesse acadêmico	0,12
Total VIA	0,45**

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

A análise deste permite afirmar que as notas escolares se encontram correlacionadas com todas as variáveis de aprendizagem consideradas, com a exceção

da Motivação extrínseca e da Interesse acadêmico. A correlação mais elevada é na variável Enfoque na aprendizagem ($r=0,47$; $p<0,00$) e a mais baixa na variável Interações com os pares ($r=0,17$; $p<0,05$).

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*, seguida do *Post-Hoc Scheffé Test* sempre que existem diferenças significativas. Em seguida apresentamos os resultados diferenciais encontrados.

3.8.1. Diferenças de Médias em Função do Sexo

Procuramos no presente estudo analisar as diferenças no autoconceito quando a variável gênero é considerada. O Quadro 11 mostra que o *autoconceito* apresenta variações quando o sexo é considerado. Assim, são os rapazes que mais pontuam nas dimensões *Competência Atlética*, *Aparência Física*, *Competência a Matemática* e *Autoconceito total*, quando comparados com as raparigas.

Quadro 11

Diferenças no autoconceito em função do sexo

	Feminino (N=86)		Masculino (N=99)		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Aceitação Social	17,64	2,76	17,95	2,59	-0.786	0,43
Competência Atlética	14,40	3,33	16,21	3,16	-3,800	0,00**
Competência Escolar	15,26	2,51	15,96	2,57	-1,875	0,06
Autoestima	18,15	3,25	18,38	2,72	-0.529	0,59
Aparência Física	16,02	3,79	17,77	3,25	-3,366	0,00**
Comportamento	16,34	2,48	16,34	2,06	-0.019	0,98
Competência Língua Materna	16,28	3,18	16,37	2,79	-0.216	0,82
Competência Matemática	14,09	4,64	16,57	4,50	-3,670	0,00**
Autoconceito total	128,17	15,43	135,56	15,23	-3,267	0,00**

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

Ao analisarmos as diferenças nas *variáveis de aprendizagem*, o Quadro 12 mostra que há diferenças estatisticamente significativas na variável *Motivação extrínseca* e *Interesse acadêmico*, sugerindo que são os rapazes que mais pontuam nestas duas dimensões.

Quadro 12

Diferenças nos estilos de aprendizagem em função do sexo

	Feminino		Masculino		<i>t</i>	<i>p</i>
	(N=86)		(N=99)			
	M	DP	M	DP		
Motivação e atitude para aprender	57,24	10,53	56,99	10,87	0,872	0,25
Enfoque na aprendizagem	28,98	5,43	28,67	4,82	0,681	0,31
Organização e estruturação do estudo	23,02	6,13	22,26	5,26	0,907	0,36
Atenção e concentração	39,83	7,97	39,00	7,66	0,717	0,47
Interações com os pares	18,40	5,01	17,56	4,74	1,170	0,24
Modalidade perceptiva	13,44	3,19	12,79	3,55	1,309	0,19
Motivação extrínseca	9,95	2,79	10,80	2,99	-1,974	0,05*
Interesse acadêmico	5,26	1,75	5,79	1,93	-1,947	0,05*
Total VIA	196,12	28,72	193,85	28,04	0,542	0,58

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

3.8.2. Diferenças de Médias em Função do Ano de Escolaridade

Procurámos analisar se existiam diferenças significativas no *Autoconceito* quando o ano de escolaridade é considerado. O Quadro 13 mostra que são os alunos do 6º ano de escolaridade que mais pontuam nas dimensões *Competência Escolar*, *Comportamento*, *Competência em Língua Materna*, *Competência a Matemática* e *Autoconceito* total, quando comparados com os que frequentam o 9º ano de escolaridade.

Quadro 13

Diferenças no autoconceito em função do ano de escolaridade

	6º ano (N=93)		9º ano (N=92)		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Aceitação Social	17,95	2,83	17,66	2,50	0,720	0,47
Competência Atlética	15,40	3,67	15,34	3,02	0,123	0,90
Competência Escolar	16,28	2,74	14,98	2,18	3,560	0,00**
Autoestima	18,42	2,88	18,13	3,07	0,659	0,51
Aparência Física	17,37	3,51	16,54	3,68	1,553	0,12
Comportamento	16,71	2,47	15,97	1,96	2,256	0,02*
Competência Língua Materna	16,83	3,23	15,83	2,60	2,321	0,02*
Competência Matemática	16,48	4,75	14,34	4,46	3,166	0,00**
Autoconceito total	135,43	16,58	128,78	14,11	2,934	0,00**

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

Procuramos também analisar a variação das *variáveis de aprendizagem* em função do ano de escolaridade, pelo que o Quadro 14 mostra que são os alunos do 6º ano que alcançam pontuações mais elevadas nas variáveis *Organização e estruturação do estudo, Interações com os pares, Interesse académico* e no total do VIA, quando comparados com os que frequentam o 9º ano de escolaridade.

Quadro 14

Diferenças nas variáveis de aprendizagem em função do ano de escolaridade

	6º ano (N=93)		9º ano (N=92)		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Motivação e atitude para aprender	58,72	12,27	55,48	8,55	2,082	0,03
Enfoque na aprendizagem	28,97	5,43	28,65	4,77	0,419	0,67
Organização e estruturação do estudo	23,61	6,14	21,61	5,00	2,429	0,01**
Atenção e concentração	40,29	8,98	38,47	6,30	1,596	0,11
Interações com os pares	19,05	5,60	16,83	3,70	3,184	0,00**
Modalidade percetiva	13,04	3,42	13,14	3,38	-0,196	0,84
Motivação extrínseca	10,58	3,15	10,23	2,68	0,818	0,41
Interesse académico	6,25	1,85	4,83	1,59	5,583	0,00**
Total VIA	200,52	31,74	189,23	23,16	2,760	0,00**

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

3.8.3. Diferenças de Médias em Função do NSE

Por fim, procuramos analisar se o NSE influenciava os níveis de *Autoconceito* dos alunos. O Quadro 15 mostra que são os alunos que pertencem ao NSE alto/médio alto e médio que mais pontuam na dimensão *Competência Escolar* e *Competência a Matemática*, quando comparados com os que pertencem ao NSE baixo/médio baixo. São os alunos do NSE médio que obtêm pontuações mais elevadas nas dimensões *Competência em Língua Materna* e *Autoconceito total* quando comparados com os que pertencem ao NSE baixo/médio baixo. Por fim, são os alunos que pertencem ao NSE alto/médio alto que mais pontuam na dimensão *Comportamento*, quando comparados com os que pertencem ao NSE baixo/médio baixo.

Quadro 15

Diferenças no autoconceito em função do NSE

	NSE Alto e Médio Alto (N=26)		NSE Médio (N=62)		NSE Baixo e Médio Baixo (N=83)		F	p	Scheffé Test
	M	DP	M	DP	M	DP			
	Aceitação Social	17,85	2,34	18,31	2,70	17,59			
Competência Atlética	14,88	3,45	15,76	3,57	15,37	3,39	0,767	0,51	
Competência Escolar	16,65	2,68	16,00	2,87	15,13	2,23	3,186	0,00**	AMA e M >BMB
Autoestima	18,00	2,96	18,69	3,01	18,08	2,88	0,614	0,60	
Aparência Física	16,08	4,17	17,61	3,27	16,81	3,62	1,303	0,27	
Comportamento	17,04	2,52	16,61	2,30	16,00	2,13	1,997	0,01**	AMA>BMB
Competência Língua Materna	16,88	3,36	16,92	3,14	15,73	2,67	2,281	0,01**	M>BMB
Competência Matemática	17,19	4,84	16,21	5,00	14,58	4,38	3,531	0,01**	AMA e M >BMB
Autoconceito total	134,58	17,33	136,11	16,40	129,30	14,12	3,103	0,00**	M>BMB

Nota. AMA (alto e médio alto); M (médio) e BMB (baixo e médio baixo)

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

No que diz respeito às *variáveis de aprendizagem*, o Quadro 16 mostra que são os alunos que pertencem ao NSE alto/médio alto e médio que mais pontuam nas variáveis *Motivação e atitude para aprender*, *Enfoque na aprendizagem* e total do VIA, quando comparados com os que pertencem ao NSE baixo e médio baixo. Denota-se ainda que

são os alunos que pertencem ao NSE médio que mais pontuam na variável *Organização e estruturação do estudo*, quando comparados com os que pertencem ao NSE baixo e médio baixo.

Quadro 16

Diferenças nas variáveis de aprendizagem em função do NSE

	NSE Alto e Médio		NSE Médio (N=62)		NSE Baixo e Médio Baixo (N=83)		F	p	Scheffé Test
	M	DP	M	DP	M	DP			
Motivação e atitude para aprender	61,85	8,21	59,50	10,11	54,72	11,15	6,389	0,00**	AMA e M>BMB
Enfoque na aprendizagem	31,19	4,83	30,60	4,41	27,36	4,78	11,588	0,00**	AMA e M>BMB
Organização e estruturação do estudo	25,31	5,11	22,03	6,06	22,60	5,26	3,302	0,03*	AMA>M
Atenção e concentração	41,38	10,42	40,47	7,55	38,51	6,79	1,920	0,15	
Interações com os pares	17,73	5,06	18,63	4,73	17,87	4,96	,527	0,59	
Modalidade perceptiva	13,77	2,84	13,60	3,50	12,63	3,33	2,031	0,13	
Motivação extrínseca	10,54	2,87	10,76	2,94	10,04	2,90	1,136	0,32	
Interesse acadêmico	6,12	1,86	5,73	2,00	5,46	1,77	1,289	0,27	
Total VIA	207,88	22,37	201,31	30,05	189,18	26,61	6,179	0,00**	AMA e M>BMB

Nota. AMA (alto e médio alto); M (médio) e BMB (baixo e médio baixo)

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

Em suma, podemos dizer que o autoconceito e os estilos de aprendizagem apresentam variações quando o sexo, o ano de escolaridade e o NSE dos alunos são considerados.

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.

Neste sentido, com o *primeiro objetivo* pretendemos aferir e adaptar o inventário VIA. Para a concretização deste objetivo, procedemos 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 0,960 para o VIA total, bem como valores que oscilaram entre 0,808 (Dimensão *Física e Ambiental*) e 0,941 (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 8 fatores responsáveis por 46,57% da variância total dos resultados. Neste sentido, o instrumento inicial que continha 149 itens, foi substituído por uma versão final com 56 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, relativamente a este primeiro objetivo, 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.

Com o *segundo objetivo* pretendemos analisar as correlações entre o autoconceito dos alunos e as variáveis de aprendizagem. Os resultados correlacionais encontrados mostraram uma relação positiva entre o autoconceito e as 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, i.e., o seu autoconceito. A relação dinâmica que existe entre o autoconceito e os estilos de aprendizagem assinala, no presente estudo, que quanto melhor for o autoconceito do indivíduo, mais adequados são os estilos de aprendizagem seleccionados para o processo de aprendizagem, assim como quanto melhor forem os estilos de aprendizagem seleccionados, maior possibilidade de se reforçar positivamente o autoconceito, já que aportam mais sucessos para a aprendizagem.

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 *terceiro objetivo* consistiu em analisar as correlações entre o autoconceito, as variáveis de aprendizagem e as notas escolares dos alunos. Os principais resultados correlacionais mostraram correlações positivas entre o autoconceito e as notas escolares, sugerindo que estas são mais elevadas, quando os níveis de autoconceito do indivíduo são, também, mais elevados. No que tange ao autoconceito, nota-se que é a *competência escolar, autoestima, o comportamento, a competência língua materna e competência matemática* que mais se relacionam com as notas escolares.

Estes resultados vão ao encontro dos estudos que assinalam a relação entre o rendimento académico (aqui expresso em notas escolares), o autoconceito (Costa, 2002; Simões, 1997; Vaz Serra, 1995) e os estilos de aprendizagem (Del Barrio & Gutiérrez, 2001; Esnaola et al., 2008; Gallegos, 2011; Matalinares et al., 2005; Núñez et al., 1998; Ramírez & Herrera, 2002; Villarroel, 2001).

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).

Diariamente, a criança tem que aprender tarefas desconhecidas para si. Essa aprendizagem vem confirmar ou permitir reformular o autoconceito que ela foi construindo acerca de si própria (Byrne, 1996; Carneiro et al., 2003; Fontaine, 1991; Faria & Fontaine, 1990; 1995; Faria & Santos, 2001; Kloomok & Cosden, 1994; Lima & Seco, 1990; Martini & Burochovitch, 1999), o que acaba por justificar o facto das notas escolares se mostrarem correlacionadas positivamente com o autoconceito.

Compreende-se, ainda a este nível, que sejam as crianças com maiores insucessos escolares que apresentem, também, um autoconceito mais negativo (Hay et al., 1998; Martini & Burochovitch, 1999) e que se considerem menos competentes nas tarefas escolares (Kloomok & Cosden, 1994).

Da mesma forma e tal como assinalado anteriormente, quando a criança possui um sentimento de bem-estar consigo própria, melhor são as suas formas de aquisição da aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de tarefas bem-sucedidas (Del Barrio & Gutiérrez, 2001; Núñez et al., 1998; Villarroel, 2001).

Com o *quarto objetivo* pretendemos analisar as diferenças no autoconceito em função do sexo. Os principais resultados encontrados mostraram que o autoconceito dos rapazes é mais positivo nas dimensões *Competência Atlética*, *Aparência Física*, *Competência a Matemática* e *Autoconceito total*, quando comparados com as raparigas.

Os diversos estudos realizados sobre a influência do sexo no autoconceito apresentam conclusões diferentes (Peixoto & Mata, 1993), no entanto, em diversos estudos é notório que são os rapazes que apresentam maior superioridade na *competência atlética* (Byrne & Shavelson, 1986; Crain, 1996; Fontaine, 1991; Marsh & Parker, 1984; Veiga, 1995), *aparência física* (Byrne & Shavelson, 1986; Crain, 1996; Faria & Fontaine, 1995; Fontaine, 1991; Marsh & Parker, 1984; Osborne & LeGette, 1982; Peixoto & Mata, 1993; Veiga, 1995), *competência a matemática* (Bear et al., 2002; Byrne & Shavelson, 1986; Crain, 1996; Fontaine, 1991; Marsh & Parker, 1984) e *autoconceito geral* (Marsh & Parker, 1984).

Estas diferenças segundo Butler (1988), Faria e Fontaine, (1990), Faria e Fontaine (1995), Harter (1983), Marsh (1985), Peixoto (2003), Peixoto e Mata (1993) e Veiga (1995), são decorrentes dos estereótipos sexuais. Espera-se que sejam os rapazes que possuam melhores desempenhos em tarefas físicas, que apelam a raciocínios numéricos, enquanto as raparigas sejam melhor sucedidas em tarefas verbais e sociais. Estes estereótipos que são veiculados e mantidos pela sociedade acabam por ter um peso significativo nas autoavaliações que cada um faz de si próprio (Marsh, 1985), levando a que as raparigas sejam menos reforçadas e apreciadas pelos seus desempenhos escolares (Veiga, 1995).

O *quinto objetivo* propunha a análise da existência de diferenças no autoconceito considerando o ano de escolaridade. Os resultados mostraram que são os alunos do 6º ano de escolaridade que mais pontuam nas dimensões *Competência Escolar*,

Comportamento, Competência em Língua Materna, Competência a Matemática e Autoconceito total, quando comparados com os que frequentam o 9º ano de escolaridade.

Estes resultados sugerem que são os alunos do 6º ano de escolaridade que apresentam indicadores de um autoconceito mais positivo quando comparados com os alunos do 9º ano de escolaridade, tal como outros estudos assinalam (Costa, 2000; Faria & Fontaine, 1995; Fontaine, 1991; Harter, 1985; Litovsky & Dusek, 1985; Ramos da Silva, 1998).

A escolaridade encontra-se associada à idade cronológica e, é talvez devido a esta associação, que se pode dizer que as diferenças encontradas no autoconceito se devem aos aspetos relacionados com o desenvolvimento. Os alunos mais velhos possuem indicadores de autoconceito mais negativo talvez porque possuem uma maior exigência e autoridade familiares, por comparação aos alunos mais novos (Litovsky & Dusek, 1985). Por outro lado, são os alunos mais velhos, decorrente da sua maturação cognitiva e da sua experiência de vida (Fontaine, 1991), que apontam para autoavaliações mais modestas, realistas e congruentes entre si (Costa, 2000).

O *sexto objetivo* procurou analisar diferenças no autoconceito considerando o NSE. Os resultados mostraram que os alunos que pertencem ao NSE alto/médio alto e médio pontuam na dimensão *Competência Escolar e Competência a Matemática*, quando comparados com os que pertencem ao NSE baixo/médio baixo. São os alunos do NSE médio que obtêm pontuações mais elevadas nas dimensões *Competência em Língua Materna e Autoconceito Total* quando comparados com os que pertencem ao NSE baixo/médio baixo. Por fim, são os alunos que pertencem ao NSE alto/médio alto que mais pontuam na dimensão *Comportamento*, quando comparados com os que pertencem ao NSE baixo/médio baixo.

Globalmente, estes resultados mostram que são os alunos pertencentes ao NSE baixo que possuem um autoconceito mais negativo, o que acaba por ir ao encontro de estudos realizados por Costa (2000), Fontaine (1991), Marsh e Parker (1984), Peixoto e Mata (1993), Richman et al. (1985) e Veiga (1995).

Na verdade, o que se verifica é que os alunos pertencentes a NSE mais elevados possuem um conjunto de estímulos e de oportunidades que lhes permitem realizar autoavaliações mais congruentes entre si, sendo natural, portanto, patentear um autoconceito global mais positivo. Estes alunos, são também mais estimulados pela variedade de tarefas/atividades que realizam dentro e fora da escola, o que acaba por influenciar as suas autoavaliações. Como já referimos anteriormente, o indivíduo reforça ou reformula o seu autoconceito em função das situações em que se encontra inserido, sendo que estas o auxiliam a ter uma perceção mais congruente sobre si próprio e sobre as suas competências (Peixoto & Malta, 1993).

O *sétimo objetivo* procurou analisar diferenças nas variáveis de aprendizagem considerando o sexo. Os resultados ao nível das variáveis de aprendizagem mostram que são os rapazes que mais pontuam na *Motivação extrínseca* e *Interesse académico*.

De facto, a influência do sexo nos estilos de aprendizagem tem sido alvo de estudos que apresentam resultados pouco similares (Avilés, 2008; Cué, 2006; García Cué & Santizo Rincón, 2008; Giménez-Bertomeu, 2008; Goulão, 2012; Kolb & Smith, 1996; Lopes, 2002; Lozano-Rodríguez, 2000; Severiens & Dam, 1997).

Esta diferença ao nível dos resultados pode ser justificada pelo uso de diferentes medidas que aportam resultados diferentes (Lozano-Rodríguez, 2000), bem como pelas amostras distintas que têm sido utilizadas nos diversos estudos (Goulão, 2012).

Nesse sentido, importa compreender que há, efetivamente, o recurso a estilos de aprendizagem diferentes na hora de se aprender. Esses estilos podem ser mais ativos ou

mais passivos, mais cognitivos, mais motivacionais ou mais afetivos e emocionais (Pomar, 1998). As raparigas podem apresentar-se mais entusiasmadas para aprender áreas mais afetivas e emocionais (Lopes, 2002) enquanto os rapazes se mostrarem mais motivados em áreas mais práticas e pragmáticas (Severiens & Dam, 1997).

Na verdade, podemos também pensar que os estilos mais proeminentes no sexo masculino e feminino se podem justificar com os padrões de socialização utilizados para ambos os sexos (Giménez-Bertomeu, 2008). Os padrões de socialização definem que a rapariga tende a aprender de forma mais humanizada, metódica, estruturada e planificada, enquanto os rapazes de forma mais abstrata, impulsiva e improvisada. Talvez por esse motivo é que ainda se denota em determinadas áreas académicas, uma prevalência de um ou do outro sexo. Por exemplo, as áreas de engenharia eram, até há muito pouco tempo, maioritariamente frequentadas por indivíduos do sexo masculino, enquanto as áreas mais sociais, por indivíduos do sexo feminino (Lopes, 2002).

Por conseguinte, podemos afirmar que os rapazes e as raparigas tendem a ter estilos de aprendizagem diferentes que se associam com diversos fatores, tal como sugere Pomar (1998), relacionados com a sua personalidade, com a forma como realizam o processamento da informação, com a forma como interagem socialmente e, em função das suas preferências institucionais e constitucionais. Estas variáveis acabam por condicionar a preferência por um determinado estilo de aprendizagem em detrimento de outro, suscitando, conseqüentemente, diferenças entre rapazes e raparigas.

Com o *oitavo objetivo* pretendemos analisar as diferenças nas variáveis de aprendizagem quando o ano de escolaridade é considerado. Os resultados encontrados mostraram que são os alunos do 6º ano que alcançam pontuações mais elevadas nas variáveis *Organização e estruturação do estudo, Interações com os pares, Interesse*

académico e no total do VIA, quando comparados com os que frequentem o 9º ano de escolaridade.

Estas diferenças nas variáveis de aprendizagem remetem-nos para a maturidade dos alunos (Avilés, 2008). À medida que o aluno for ficando mais velho, será mais fácil identificar os estilos que lhe permitem uma maior aquisição de aprendizagem, em função daquilo que necessita de aprender. Não obstante esta especificação dos estilos à medida que vai crescendo, denota-se também uma maior versatilidade para ir utilizando diferentes estilos em função das temáticas de aprendizagem em jogo (Giménez-Bertomeu, 2008), mostrando-se mais reflexivos (Aedo et al., 2011) ou mais ativos no seu processo de aprendizagem (Siqueira Cerqueira, 2008).

Por fim, analisar as diferenças nas variáveis de aprendizagem considerando o NSE, constituiu-se o *nono objetivo* deste estudo. Os resultados a este nível mostraram que são os alunos que pertencem ao NSE alto/médio alto e médio que mais pontuam nas variáveis *Motivação e atitude para aprender*, *Enfoque na aprendizagem* e total do VIA, quando comparados com os que pertencem ao NSE baixo e médio baixo. Denota-se ainda que são os alunos que pertencem ao NSE médio que mais pontuam na variável *Organização e estruturação do estudo*, quando comparados com os que pertencem ao NSE baixo e médio baixo.

As diferenças nas variáveis de aprendizagem quando o NSE é considerado estão assinaladas em diversos estudos (Bolívar & Velásquez, 2010; Gallegos, 2011; Lozano-Rodríguez, 2000) e, apesar de não haver uniformidade nos diversos resultados a este nível, verifica-se que os indivíduos de NSE mais elevados recorrem mais a estilos reflexivos (Bolívar & Velásquez, 2010; Lozano-Rodríguez, 2000), enquanto os pertencentes a NSE mais baixos privilegiam estilos mais pragmáticos (Gallegos, 2011).

Estas diferenças podem ser explicadas à luz das estimulações e das atividades que são desenvolvidas pelos diversos indivíduos que se inserem nestes estratos socioeconómicos. Assim, os indivíduos pertencentes a NSE mais elevados envolver-se-ão em atividades que estimulam mais a reflexão do que os do NSE mais baixos.

Considerações Finais

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar e compreender as relações entre o autoconceito e as variáveis de aprendizagem dos alunos do 6º e 9º ano de escolaridade, de ambos os sexos e pertencentes a NSE diferentes.

Creemos que os objetivos inicialmente definidos e que orientaram a presente investigação foram atingidos, na medida em que ficou clara a relação entre as variáveis de aprendizagem e o autoconceito dos alunos, bem como as variações destes dois construtos em função de variáveis como o sexo, a escolaridade e o NSE.

Globalmente podemos mencionar que foram encontrados os seguintes resultados:

- O autoconceito correlaciona-se positivamente com as variáveis de aprendizagem e com as notas escolares;
- Os rapazes possuem maior *Autoconceito total*, *Competência Atlética*, *Aparência Física* e *Competência a Matemática*;
- Os rapazes pontuam mais nas dimensões *Motivação extrínseca* e *Interesse acadêmico*;
- Os alunos do 6º ano possuem um *Autoconceito total*, *Competência Escolar*, *Comportamento*, *Competência em Língua Materna* e *Competência a Matemática* mais elevado do que os do 9º ano;
- Os alunos do 6º ano alcançam pontuações mais elevadas nas variáveis *Organização e estruturação do estudo*, *Interações com os pares*, *Interesse acadêmico* e no total do VIA;
- Os alunos do NSE baixo possuem menor *Autoconceito total*, *Competência Escolar*, *Comportamento*, *Competência em Língua Materna* e *Competência a Matemática*:

- Os alunos com NSE baixo possuem menos *Motivação e atitude para aprender*, *Enfoque na aprendizagem* e total do VIA, assim como *Organização e estruturação do estudo*.

Os principais resultados encontrados permitem tecer algumas considerações. Reforçamos e confirmamos a importância do autoconceito como peça fundamental na estruturação da identidade pessoal do sujeito, com grandes implicações na percepção que o sujeito faz de si mesmo nas mais diversas áreas de integração. Apesar do autoconceito ser um conceito hipotético possui um impacto considerável ao nível emocional, psicológico e social do indivíduo, já que detém uma função reguladora e integradora ao longo da vida.

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. Estes estão intimamente relacionados com o rendimento académico, uma vez que assinalam a forma como o indivíduo percebe e processa as informações que conduzem às aprendizagens. 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 autoconceito, permitindo a sua reformulações.

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 (1998).

Os principais resultados permitiram igualmente validar o instrumento VIA, uma vez que apresentou qualidades psicométricas ajustadas, ao nível da validade, fidelidade e sensibilidade. Trata-se de um instrumento que deverá, no entanto, ser utilizado em outras amostras mais amplas, para que possam ser aportados e confirmados resultados de natureza idêntica àqueles que foram obtidos no presente estudo.

Do presente estudo, podemos ressaltar alguns aspetos que se constituem como pontos fortes, nomeadamente o facto dos Estilos de Aprendizagem não serem ainda um tema muito abordado nas investigações em Portugal, o que acaba por constituir um aspeto inovador e diferenciador. Por outro lado, consideramos igualmente pertinente a sua relação com o autoconceito, na medida em que apesar de existirem muitos estudos sobre o autoconceito, poucos são aqueles que cruzam estas duas variáveis (autoconceito e variáveis de aprendizagem).

Por outro lado, ainda 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 num Agrupamento Escolar 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 quadrinhos, 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 auto-conceito 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.
- Antunes, C. (2006). *Evolução diferencial da auto-estima e do auto-conceito académico na adolescência: Análise do efeito de variáveis sócio-cognitivas e relação com o rendimento escolar num estudo longitudinal sequencial do 7º ao 12º ano*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Argüelles, P., & Anglés, N. (2007). *Habilidades del pensamiento y estrategias para promover el aprendizaje autónomo*. Bogotá: Alfaomega.
- 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 2011
- Bachman, J. G., & O'Malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35- 46.
- Bandura, A. (2006). Adolescence development from na agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich: Information Age Publishing.
- Barraca, R. (2007). *O bem-estar subjectivo e as auto-percepções no domínio físico em idosos dos 65 aos 74 anos*. Dissertação de Mestrado em Desporto e Educação Física. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bear, G., Minke, K., & Manning, M. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31, 405-427.
- Berndt, T., & Burgy, L. (1996). Social self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 259-286). New York: John Willey & Sons.
- Bolívar, M., & Velásquez, F. (2010). Relación entre los estilos de aprendizaje, el autoconcepto y las habilidades numérica y verbales en estudiantes que inician estudios superiores. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6, 6, 34-47.
- Brennan, K. A., & Morris, K. A. (1997). Attachment styles, self-esteem, and patterns of feedback seeking from romantic partners. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 23-31.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Colômbia: ARFO Editores.

- Bruce, A. (1996). *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical considerations*. New York: John Wiley & Sons.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- 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.
- Butler, R., & Gasson, S. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10, 190–201.
- Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across the life span*. Washington: American Psychological Association.
- Byrne, B., & Shavelson, R. (1996). On the structure of self-concept for pre-, early-, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.
- Carneiro, G., Martinelli, S., & Sisto, F. (2003). Auto-conceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 427-434.
- Carrasco, J. (2000). *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Cava, M., & Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cazau, P. (2005). *Estilos de aprendizaje: Generalidades*. Centro Interdisciplinário de Investigación y Docencia en Educación Técnica. Retirado de [http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-48%20Doc.%20estilos%20de%20aprendizaje%20\(ficha%2055\).pdf](http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-48%20Doc.%20estilos%20de%20aprendizaje%20(ficha%2055).pdf), consultado em 01 de Novembro 2011

- Cerqueira, T. (2008). Estilos de aprendizagem de Kolb e sua importância na educação. *Revista Estilos de Aprendizaje, 1*, 1, 109-123.
- Chapman, J.W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading selfconcept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 92* (4), 703-708.
- Cole, D. (1991). Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology, 4*, 682-688.
- Collado, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*. Tese de Doutoramento. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Colom, R. (2002). *En los límites de la realidad*. Madrid: Pirámide.
- Cooley, C. (1922). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's
- Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self esteem*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Correia, M. L. (1994). Autopercepção e autoimagem em crianças com repetência no 1o ciclo do ensino obrigatório - Contributo para uma revisão crítica do tema. *Psicologia, IX* (3), 391-402.
- Costa, A. (2000). *Influência da competência percebida na competência objective, em alunos brilhantes*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Costa, A. (2007). *Competência Percebida: comparação entre alunos com e sem altas capacidades cognitivas*. Santiago de Compostela: DEA (não publicado).

- Costa, A. (2012). *Relações entre a competência percebida e o talento a matemática em alunos dos 8 aos 13 anos*. Tese de Doutorado. Espanha: Universidade de Santiago de Compostela.
- Costa, P. (2002). Escala de autoconceito no trabalho: Construção e validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 1, 75-81.
- Crain, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept, developmental, social and clinical considerations* (pp. 395-420). New York: John Wiley & Sons.
- 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 Natale, M. L. (1990). *Rendimiento escolar*. Madrid: Paulinas.
- 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.
- 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.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal, 10* (3), 303-329.
- Emídio, R., Santos, A., Maia, J., & Monteiro, L. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica, 3* (XXVI), 491-499.
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto, perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica, 13* (1), 179-194.
- Faria, L. (2002). A importância do auto-conceito em contexto escolar. In C. M. Lopes Pires, P. J. Costa, S. Brites, & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Diferença.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica, 4* (XXIII), 361-371.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1995). Reflexões sobre a adaptação de um instrumento de auto-conceito a crianças e pré-adolescentes: Self-Perception Profile for Children (SPPC) de Harter. In L. Almeida, M. Simões, & M. Gonçalves, M. (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 323-330). Braga: APPORT.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica, 6*, 97-105.
- Faria, L., & Santos, N. L. (2001). Auto-conceito de competência: Estudos no contexto educativo português. *Psychological Inquiry, 26*, 213-231.

- 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 2011].
- Feldman, J. (2002). *Autoestima: Cómo desarrollarla?* Madrid: Narcea.
- Fontaine, A. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fontaine, A. M., & Antunes, C. (2002). Avaliação do auto-conceito e da auto-estima na adolescência: Comparação de dois instrumentos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17, 119-133.
- Fox, K. R. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. In K.R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 111-140). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Gallego, A. (2009). Autoconcepto y aprendizaje. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 19.

- Gallego, D. (2006). *Diagnosticar los estilos de aprendizaje*. Retirado de <http://www.slideshare.net/jachicanoy/1-diagnostico-delosestilosdeaprendizaje>, consultado em 4 de Novembro 2011
- 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 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.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence* (10ª edition). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós: Barcelona.
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica LTDA.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles*. Barcelona: Paidós.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Reviere of Sociology*, 8, 1-33.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (4th edition). Allyn & Bacon, Boston.

- 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.
- 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. Willis (Eds.), *Information technology and teacher education annual: Proceedings of SITE 2004* (pp. 917-925). Norfolk: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Gottfredson, L. S. (1985). The role of self-concept in vocational theory. *Journal of Counseling Psychology*, 32 (1), 159-162.
- Guilhardi, H. C. (2002). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. In M. Brandão, F. Conte, & S. Mezzaroba (Orgs.), *Comportamento Humano - Tudo (ou quase tudo) que você gostaria de saber para viver melhor* (pp. 173-200). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.) & P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (pp. 275-386). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.

- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. Bracken (Eds.), *Handbook of self-concept – desenvolvimental, social and clinical considerations* (1-37). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S. (1998). The development of self-representation. In W. Damon (Org. Série) & N. Eisenberg (Org. Vol.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5^aed., pp. 553-617), New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1999). *Construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analyses of opposing self-attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Hay, I., Ashman, A F., & Kraayenoord, C. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the school*, 35 (4), 391 – 400.
- Heine, S. J., & Lehman, D., R. (1999). Culture, self-discrepancies, and self-satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(8), 915-925.
- Heine, S. J., Takata, T., & Lehman, D. R. (2000). Beyond self-presentation: Evidence for self-criticism among Japanese. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(1), 71-78
- Hill, M. & Hill, A. B. (2002). *Investigação por questionário* (2^a Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Berkshire: Ardingly House.

- Jackson, C., & Lawty-Jones, M. (1996). Explaining the overlap between personality and learning style. *Personality and Individual Differences*, 20, 293-300.
- Jambunathan, S., & Hurlbut, N. (2000). Gender comparisons in the perception of self-competence among four year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 161, 469-477.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. Retirado em <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/>, consultado em Janeiro, 2012
- James, W. (1918). The consciousness of self. In W. James (Ed.), *The principles of psychology* (Vol. 1, pp. 291-400). New York: Dover.
- John, O. P., & Robins, R. W. (1994). Accuracy and bias in self-perception: Individual differences in self-enhancement and the role of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 206-219.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences and instruction*. Hillsdale: Erlbaum.
- Kanagawa, Ch., Cross, S. E., & Markus, H. R. (2001). "Who am I?" The cultural psychology of the conceptual self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 90-103.
- Kitayama, S., & Karasawa, M. (1997). Implicit self-esteem in Japan: Name letters and birthday numbers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 736-742.
- Kitayama, S., Markus, H. R., Marsumoto, H., & Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective process in the construction of the self: Self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1245-1267.

- Kling, K. C., Ryff, C. D., & Essex, J. M. (1997). Adaptative changes in the self-concept during a life transition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(9), 981-990.
- Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic “discounting”, nonacademic selfconcept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17, 140-153.
- Kolb, D. (1976). *Learning style inventory*. Boston: McBer.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- 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.
- Lima, M., & Seco, G. (1990). Auto-conceito académico em adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 303-315.
- Litovsky, V. G., & Dusek, J. B. (1985). Perceptions of child rearing and self-concept development during the early adolescent years. *Journal of Youth & Adolescence*, 14, 373-385.
- Lobel, T. E., & Levanon, I. (1988). Self-esteem, need for approval, and cheating behavior in children. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 122–123.
- Lozano-Rodríguez, A. (2000). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Maia, J., Almeida, P., Pina de Morais, D., & Garganta, R. (1997). Invariância estrutural da escala do auto-conceito físico. Um estudo de análise factorial confirmatória em jovens dos dois sexos dos 13 aos 15 anos de idade. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S.

- Araújo, C. Machado, L. Almeida, & M. Simões (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 525-537). Braga: APPORT.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1998). The cultural psychology of personality. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 29*, 63-87.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 213 -231.
- Marsh, H. W. (1985). Age, and sex effects in of multiple dimensions of preadolescence self-concept: A replication and extension. *Australian Journal of Psychology, 37*,191-204.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology, 47* (1), 213-231.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*,366-380.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.

- Marsh, H.W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 4, 646-656.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Martini, M.L., & Boruchovitch, E. (1999). As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. *PSICO-USF*, 4 (2), 23-36.
- 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.
- Mayurama, G., Rubin, R., & Kingsbury, G. (1981). Self esteem and educational achievement: Independent construct with a common cause? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 962-975.
- Mead, G. H. (1982). *Espiritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Moleiro, O., Otero, I., & Nieves, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de educación*, 44 (3), 1-9.
- Mruk, C. (1998). *Auto-estima*. Bilbao: Desclee.
- Neves, S. P. (2007). *Concepções pessoais de competência: Contributos para a construção e validação de um modelo compreensivo no contexto de realização escolar*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Nezlek, J. B., & Plesko, R. M. (2001). Day-to-day relationships among self-concept clarity, self-esteem, daily events, and mood. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 201-211.
- Niedenthal, P., & Beike, D. (1997). Interrelated and isolated self-concepts. *Personality and Social Psychology Review, 1*(2), 106-128.
- Núñez, J., González, J., García, M., Pumariega, S., et al. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista Psicothema, 10*(1), 97-109.
- Oerter, R. (1989). Structural, ecological, and psychological variables of schooling and their impact on the development of student self-concept. *International Journal of Educational Research, 23*, 129-149.
- Oliveira, J. (2005). *Psicologia da educação – Aprendizagem-Aluno*. Lisboa: Livpsic.
- Oliveira, J., & Oliveira, A. (1996). *Psicologia da educação escolar I: Aluno-aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Osborne, W. L., & LeGette, H. R. (1982). Sex, race, grade level and social class differences in self-concept. *Measurement and Evaluation in Guidance, 14*, 195-201.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*, 4, 543-78.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr, & P. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press, Inc.
- Palomino, M., & Lozano-Rodríguez, A. (2010). Estilos de aprendizaje y comunicación en la educación a distancia. *Revista Estilos de Aprendizaje, 5*, 5, 101-116.

- Goulão, M. F. (2012). Estilos de aprendizagem e género. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 9, 9, 194-203.
- Kolb, D., & Smith, D. (1996). *User's guide for the learning-style inventory: A manual for teachers and trainers*. Boston: TRGHayGroup.
- Severiens, S., & Dan, T. (1997). Gender and gender identity differences in learning styles. *Educational Psychology*, 17 (1 e 2), 79-93.
- Siquiera Cerqueira, T. C. (2008). Estilos de aprendizagem de Kolb e sua importância na educação. *Revista estilos de aprendizagem*, 1, 1, 109-123.
- 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.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar estudo das relações entre auto-estima, auto-conceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F., & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo, nível sócio-cultural no autoconceito. *Análise Psicológica*, 3 (11), 401- 413.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). *Escala de auto-conceito e auto-estima*. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caíres (Eds.), *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 632-648). Braga: Apport.
- 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.
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg, & J. Jr. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven: Yale University Press.
- Pomar, C. (1998). *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.
- Prieto, J.M. (2000). *Proyecto docente e investigador para el perfil de Formación de personal. Evaluación de personal*. Plaza de Catedrático de la UCM
- Prout, T.H., & Prout, S.M. (1996). Global self-concept and its relationship to stressful life conditions. In B.A. Bracken (Org.), *Handbook of self-concept developmental, social, and clinical considerations* (pp. 259-273). USA: Willy.
- Puente, A. (1998). *Cognición y aprendizaje: Fundamentos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- 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.
- Ramos da Silva, R. (1998). *O auto-conceito no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA.

- Richman et al. (1985). General and specific self-esteem in late adolescent students: Race x gender x SES effects. *Adolescence*, 79, 555-566.
- Riding, R., & Rayner, S. (1999). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton Publisher.
- Rock, E. E., Fessler, M. A., & Church, R. P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional /behavioral disorders: A conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (3), 245-263.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 107-136). Hillsdale: Erlbaum.
- Sadler-Smith, E. (1996). Learning styles and instructional design. *Innovations in Educational and Training Technology*, 33, 4.
- Sadler-Smith, E. (2001). The relationship between learning style and cognitive style. *Personality and individual differences*, 30, 609-616.
- Sánchez, J. M., & Rico, S. (1994). *Escalas 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.
- Seco, G. (1991). *O auto-conceito escolar em educadores de infância: um estudo transversal*. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Sedikides, C., & Skowronski, J. J. (1997). The symbolic self in evolutionary context. *Personality and Social Psychology Review*, 1 (1), 80-102.

- Seff, M. A., Gecas, V., & Frey, J. H. (1993). Birth order, self-concept, and participation in dangerous sports. *The Journal of Psychology, 127* (2), 231-232.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Simões, M. (1997). Auto-conceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 1, 2 e 3*, 195-210.
- Simões, M. (2001). *O interesse do autoconceito em educação*. Lisboa: Plátano Editora.
- Sim-Sim, M., & Lima, M. (2004). O auto-conceito sexual. *Psychologica, 35*, 211-232.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style?. *American Psychologist, 52*, 700-712.
- Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M., & Marturano, E. (2003). Auto-conceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo, 8, 1*, 67-76.
- Suárez, F., Del Buey, F., & Diez, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitários. *Psicothema, 12, 4*, 615-622.
- Tafarodi, R. W., & Swann, W. B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment, 65*, 322-342.
- Tamayo, A. (1993). Autoconceito y prevención. In J. Rojas (Org.), *Quinta Antologia: Salud y Adolescencia* (pp. 18-28). San José de Costarica: Caja Costarricense de Seguro Social.
- Tamayo, A., Campos, A., Matos, D., Mendes, G., Santos, J., & Carvalho, N. (2001). A influencia da atividade física regular sobre o autoconceito. *Estudos de Psicologia, 6* (2), 157-165.

- Trevelin, A. (2011). Estilos de aprendizagem de Kolb: Estratégias para a melhoria do ensino-aprendizagem. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7, 7, 217-230.
- Vaughn, S., & Haager, D. (1994). Social competence as a multifaceted construct: how do students with learning disabilities fare? *Learning Disability Quarterly*, 17, 253-267.
- Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2 (VI), 101-110.
- Vaz Serra, A. (1995). Inventário Clínico de Auto Conceito. In L. Almeida, M. Gonçalves, & M. Simões (Orgs.), *Provas Psicológicas em Portugal* (pp. 151-163). Braga: APPORT.
- Veiga (1995). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edição Fim de Século, Lda.
- Villarroel, V. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Revista Psykhe*, 10 (1), 3-18.
- Woolfolk, A. (1996). *Psicologia educativa*. México: Prentice-Hall.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 1, 82-91.

ANEXOS

ANEXO B – PROCESSO DE TRADUÇÃO (Hill & Hill, 2000)

O processo de tradução iniciou-se com a tradução do original espanhol, tendo obedecido ao método de tradução-retroversão (*translate-translate back*) proposto por Hill e Hill (2002), respeitando-se as regras lexicais e a validade de conteúdo.

Tradução:

A tradução adequada constitui um passo fundamental mas é somente o primeiro passo de um moroso processo que envolve vários especialistas na área e nas línguas, neste caso, portuguesa e espanhola. Assim, os tradutores dos questionários devem ser fluentes nas línguas envolvidas, mas a fluência não é, por si só, qualificação suficiente para a tarefa. É necessário que o tradutor compreenda o propósito do questionário e a intenção que está subjacente à elaboração de cada item. Neste primeiro passo, a tradução do questionário foi realizada por uma psicóloga (Professora Universitária) cuja língua materna é a língua para a qual foi traduzido o teste original e que é fluente em castelhano (língua em que foi escrito o teste original). Simultaneamente esta tinha conhecimento dos objetivos e intenções subjacentes à construção dos itens do teste.

Retroversão:

A retroversão é o segundo passo deste processo e permite identificar qualquer discrepância entre o sentido da tradução e o do teste original. As retroversões são depois comparadas com o original, de forma a corrigir qualquer discrepância ou imprecisão linguística. Os itens que tiverem uma tradução identificada como não sendo precisa, voltam a ser traduzidos e retrovertidos por uma pessoa diferente. Este ciclo repete-se até a retroversão ter um sentido muito próximo do teste inicial. A retroversão foi realizada por duas tradutoras doutoradas em Psicologia, cuja língua materna é o espanhol mas que dominam a língua portuguesa. Foram ainda informadas das intenções subjacentes à construção de cada item. Ambas desconheciam a versão original do questionário.

Comparação:

A versão resultante foi comparada com a versão original do teste, para confirmar a adaptação lexical e semântica de cada item à língua portuguesa, não tendo sido encontrada nenhuma discrepância. Este procedimento é legítimo, pois melhora a validade e precisão do instrumento. Pelo facto de não haver incompatibilidade entre a tradução e a retroversão, permaneceram todos os itens do teste original. Foi ainda realizada uma retradução por uma investigadora e professora universitária portuguesa com formação superior em Psicologia e fluente em espanhol. Pretendeu-se com este procedimento que o teste assumisse uma forma mais coloquial, mantendo o mesmo sentido do teste original. A tradução, retroversão e retradução foram assim realizadas de forma independente por diferentes tradutores. Não houve necessidade de discutir as discrepâncias entre as traduções, de forma a chegarem a um consenso em relação à tradução de cada item, dado a inexistência das mesmas.

ANEXO C – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo/a Sr(a)

Diretora do Agrupamento de Escolas xxxxx

Porto, 3 de Fevereiro de 2011

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, da Universidade Fernando Pessoa, encontro-me a realizar um trabalho de investigação subordinado ao tema do Autoconceito nos alunos e os seus Estilos de Aprendizagem, orientado pela Mestre Ana Costa e pelo Prof. Dr. Joaquim Ramalho, que se insere na unidade curricular “Estágio e Dissertação” do último ano do Mestrado.

Assim, solicito autorização para:

- Que os diretores de turma enviem os pedidos de autorização de participação no estudo/consentimento informado aos encarregados de educação.

- Administrar os instrumentos que se seguem:

- Escala de Competências Percebida para crianças e pré-adolescentes

- Estilos de Aprendizagem

O tempo necessário para a aplicação destes instrumentos ocupará um período de aula.

Todos os dados obtidos são rigorosamente confidenciais e só serão utilizados para os fins a que a investigação se destina. Estamos disponíveis para qualquer esclarecimento (contactos: 91xxxxxxx, xxx@ufp.edu.pt)

Antecipadamente grata pela V. preciosa colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,

Tatiana Marta

Autorizo

Não Autorizo

(Diretora do Agrupamento de Escolas xxxxx)

ANEXO D – CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, da Universidade Fernando Pessoa, encontro-me a realizar um trabalho de investigação subordinado ao tema do Autoconceito nos alunos e os seus Estilos de Aprendizagem, orientado pela Mestre Ana Costa e pelo Prof. Dr. Joaquim Ramalho, que se insere na unidade curricular “Estágio e Dissertação” do último ano do Mestrado.

Solicito assim autorização para obter dados junto do/a seu/sua educando/a para a consecução deste estudo e para o enriquecimento dos resultados.

Todos os dados são confidenciais e só serão do conhecimento da equipa que os recolhe.

Com os meus melhores cumprimentos

Porto, 3 de Fevereiro de 2011

A responsável pelo estudo

Tatiana Marta

Autorizo que o meu/minha educando/a _____, nº _____, turma _____ participe no estudo.

Porto, de _____ de 2011

Assinatura do encarregado de educação

ANEXO E – NORMA

AVALIAÇÃO DO ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO

OCUPAÇÃO

1 – ALTO

Alta Administração do Estado

(Chefia ministerial, deputados, juízes e magistrados, diretores gerais, etc.);

Direção e pessoal superior dos quadros da Administração Pública

(Diretores, inspetores e chefes de serviço do Estado, dos corpos administrativos e de coordenação económica)

Direção Administrativa de Empresas Privadas

(Administradores, diretores, inspetores gerais, gerentes e chefes de serviço, etc.)

Direção Técnica de Empresas Privadas

(Técnicos diplomados, responsáveis, engenheiros, economistas, consultores jurídicos, agentes técnicos, preparadores de serviço, etc.)

Entidades exercendo uma profissão liberal, técnicos e equiparados

(Catedráticos, doutores, licenciados com alta posição, advogados com cartório, médicos com clínica própria, arquitetos com estúdio próprio, etc.)

Proprietários de grandes explorações agrícolas

Directores e grandes artistas de artes

(Teatro, cinema, bailado, música, etc)

Escritores e Poetas de renome nacional comprovado

Escultores e Decoradores de reconhecida categoria

Pintores de arte oficialmente galardoados

Altas personalidades ou Clero secular católico

Diplomatas e Cônsules do Corpo Diplomático acreditado em Portugal.

2 – MÉDIO ALTO

Licenciados com posição média

(Assistentes universitários, professores do ensino secundário, químicos contratados, engenheiros agrónomos e silvicultores, médicos veterinários, notários, etc.)

Pessoal dos quadros da Administração Pública de média categoria

(Chefe de repartição, chefes de secção, funcionalismo público de carteira com posição destacada, etc.)

Pessoal dos quadros administrativos e técnicos de Empresas Privadas, sem funções diretivas mas com posições destacadas em Bancos, Seguros, Comércio e Indústria

(Contabilista, chefe de escritório, oficiais administrativos, tesoureiros, etc.)

Jornalistas, interpretes e guias acreditados pelas entidades oficiais

Técnicos de teatro, cinema, rádio e televisão, artistas de 2º plano

Religiosos regulares católicos

Professores de instrução primária

Profissões de carácter intelectual

Pessoal superior das equipagens de barcos e aeronaves

(Comandantes, pilotos, comissários de bordo, hospedeiras, etc.)

Modelos e manequins de alta-costura

3 – MÉDIO

Proprietários de pequenas indústrias

Proprietários de exploração agrícolas de pequena e média dimensão

Proprietários de indústrias domésticas. Proprietários de pensões e restaurantes

Comerciantes e vendedores da pequena indústria

Proprietários de institutos de beleza ou cabeleireiros, de alfaiatarias, etc.

Empregados de escritório. Empregados de comércio e indústria

Angariadores e agentes comerciais. Caixeiros viajantes e compradores por conta de outrem

Capatazes e contramestres, verificadores e controladores de trabalho

Proprietários e agricultores que trabalham eles próprios as terras

Regentes agrícolas

Capitães e mestres de embarcação. Radiotelegrafistas, etc.

Produtores e solicitadores

Despachantes de mercadorias

Empreiteiros de obras e serviços

4 – MÉDIO BAIXO

Operário e trabalhadores qualificados, especializados

(Pintores, mecânicos, torneiros, maquinistas, cinzeladores, compositores de vidro, compositores tipográficos, afinadores de instrumentos musicais, litógrafos, metalúrgicos, ourives de outro e prato, relojoeiros, tecelões, marceneiros, corticeiros, entalhadores, esmaltadores, eletricitists, etc...)

Operários e trabalhadores qualificados semiespecializados

(Motoristas, empregados de café, barbeiros, pescadores, caçadores, silvicultores, mineiros, operários de pedreiras e equiparados, etc.)

Agentes de cais, carteiros e boletineiros

Arrendatários, rendeiros e parceiros de pequena exploração

Comerciantes de ínfima categoria (quiosques, vendas, etc...)

Damas de companhia, perceptores e governantes

Sacristães, sineiros e ajudantes de culto

Feitores e administradores agrícolas

Criadores e tratadores de gado

5 – BAIXO

Trabalhadores não especializados

(Jornaleiros, ceifeiros, varredores, serventes, ajudantes de motorista, etc.)

Serviços domésticos

Contínuos, paquetes, guardas noturnos, porteiros

Caixeiros de praça, caixeiros de balcão de baixa categoria

Magarefes, costureiras e aprendizas

Vendedores ambulantes, engraxadores

INSTRUÇÃO

1 – Alto	Universitária, Escolas Superiores, Etc.
2 – Médio Alto	Bacharelato, Curso Secundário (12º ano)
3 – Médio	Escolas Profissionais, Ensino Básico (9º ano)
4 – Médio Baixo	Instrução Primária
5 – Baixo	Instrução Primária incompleta ou nula.

ANEXO F – ITENS REMOVIDOS

Primeiro procedimento:

I.1. Enfoque na Aprendizagem
2. Ao ler pela primeira vez um texto só me fixo nos resumos, quadros, gráficos e letras escritas a negrito.
10. Para realizar os testes, lembro-me das anedotas faladas pelo/a professor(a).
I.2. Realização ou abordagem das tarefas
2. Para descobrir as diferentes partes de um tema divido-o mediante títulos ou subtítulo.
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.
I.3. Ritmo de Aprendizagem
3. Quando tenho que resolver um problema dou a primeira solução que me ocorre.
6. Ofereço-me como voluntário/a para responder a perguntas ou ir ao quadro mesmo que não saiba muito bem o que devo responder.
I.5. Estruturação externa do trabalho
3. Necessito que me digam exatamente o que tenho de fazer (T.P.C., estudar ...).
9. Preciso que o/a professor(a) pergunte na aula para ter em dia a matéria
10. Preciso que me perguntem a matéria para comprovar que a sei.
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 ideias.
I.6 Atenção/concentração
1. Procuro que no lugar onde estudo não haja nada que possa distrair-me como pessoas, ruídos, desordem...
II.1. Ambiente
2. Estudo na cama ou estiraçado num sofá.
3. Estudo na biblioteca.
4. Estudo em locais pouco habituais (cafés, autocarro, etc.).
7. Em casa, quando estudo ou faço os TPC tenho um candeeiro para além da luz do teto.
8. Ainda que seja de dia, tenho que estudar acendendo a luz.
9. Estudo melhor com luz natural.
11. Utilizo tampões 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.
II.2 Grau de atividade
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 paro”.
4. Estou sentado durante as mudanças de aula, quando tenho aula na mesma sala.
III.1. Motivação/atitude
2. Esforço-me nos estudos para sentir-me satisfeito comigo mesmo.
5. Estudo porque quero ampliar/alargar os meus conhecimentos, quer dizer, saber mais.
9. Quero tirar boas notas.
10. Estudo porque gosto de estudar.
III.4 Interações
2. Resolvo dialogando os problemas que surgem com:
3. No estudo ajuda-me trocar opiniões com:
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).
9. Prefiro que haja adultos por perto quando estou a trabalhar sozinho(a) ou com um(a) colega.
19. Procuro a ajuda do adulto para fazer algumas tarefas.

Segundo procedimento:

I.1. Enfoque na Aprendizagem
11. Leio livros ou enciclopédias para aprofundar algum dos assuntos/temas da aula.
I.2. Realização ou abordagem das tarefas
6. Para estudar uma matéria tenho que lê-la toda várias vezes.
I.6 Atenção/concentração
3. Quando estudo esqueço-me de outras coisas que não estão relacionadas com a matéria.
II.1. Ambiente
17. Depois de jantar dedico um tempinho ao estudo.
III.2 Responsabilidade
6. Estudo a matéria no último momento (exemplos: antes de entrar na aula, antes de que o/a professor(a) pergunte,...)

ANEXO G – ITENS REMOVIDOS NA ANÁLISE FATORIAL

Item	Descritivo
EEAI1_4	Distingo a informação mais importante da menos significativa que o/a professor(a) transmite.
EEAI1_7	Ao estudar, agrupo cuidadosamente os dados conforme os considero importantes ou secundários.
EEAI1_8	Aplico o que aprendo numa disciplina a outras.
EEAI3_1	Antes de responder na aula (oralmente ou por escrito) penso e preparo mentalmente o que vou dizer ou escrever.
EEAI3_5	Se o/a professor(a) pergunta algo na aula procuro responder mentalmente à pergunta antes de levantar a mão.
EEAI3_7	Enquanto leio um assunto penso no que vou lendo.
EEAI3_8	Revejo os meus apontamentos para verificar se há erros antes de estudar.
EEAI4_5	Procuro não estudar apenas na época dos exames/testes.
EEAI4_6	Faço o trabalho da aula com tempo suficiente (a seu devido tempo).
EEAI4_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).
EEAI5_1	Procuro aprender a matéria com as minhas próprias palavras em vez de memorizá-los palavra por palavra.
EEAI5_7	Participo se o professor(a) propõe fazer algum trabalho voluntário sobre algum tema.
EEAI6_4	Procuro terminar o que estou a fazer antes de começar a estudar.
EEAI6_9	Concentro-me plenamente quando estudo.
EEAI6_11	Quando o professor está a explicar, estou atento(a) ao que diz.
EEAII1_1	Procuro estudar no mesmo lugar e numa secretária.
EEAII1_6	Estudo ou faço os TPC com pouca luz.
EEAII1_10	Necessito de silêncio total para estudar.
EEAII1_16	Estudo a matéria à tarde.
EEAII3_2	Quando estudo emprego cores, letras diferentes, sublinhados, ...
EEAII3_3	Quando estudo fixo onde está situada cada pergunta, gráficos, etc. para me lembrar melhor.
EEAII3_5	Aponto palavras ou fórmulas para recordá-las melhor.
EEAII3_7	Aprendo melhor os dados e a matéria nova se o/a professor(a) os repete na aula várias vezes.
EEAII3_8	Para estudar e relacionar conceitos importantes valho-me de setas, diagramas, gráficos, esquemas ...
EEAII3_9	Para aprender certas matérias necessito de manejar ou manipular material relacionado (exemplo; minerais, figuras geométricas, ...)
EEAIII_3	Estudo para conseguir prémios a curto prazo.
EEAIII_6	Esforço-me para evitar consequências negativas como suspensões e castigos.
EEAIII_11	Tenho em dia os meus trabalhos escolares.
EEAIII_17	Gosto de vir à escola.
EEAIII_18	Venho à aula sem preparar os trabalhos que tenho que fazer.
EEAII2_1	Faço os TPC todos os dias.
EEAIII4_1	Estimulo e ajudo os meus colegas nas suas tarefas escolares.
EEAIII4_11	Gosto que algum(a) colega me ensine ou ajude a fazer algo que ele(a) saiba fazer muito bem.
EEAIII4_12	Se necessito de ajuda em alguma matéria pergunto a um(a) colega.
EEAIII4_13	Se algum(a) colega não entende algo que eu sei bem dou-lhe uma ajuda.
EEAIII4_14	Parece-me interessante aprender com um(a) colega informação nova ou como posso resolver um problema.

ANEXO H – VIA - VERSÃO FINAL

Questionário de Estilos de Aprendizagem (Pomar, 1998)

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 deverás assinalar **NUNCA**, desta forma:

	N U N C A	P O U C A S	À S V E Z E S	M U I T A S	S E M P R E
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.

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Escola _____

Ano: _____ Turma: _____

Notas do último período:

Matemática: _____

Português: _____

I. Dimensão cognitiva	1	2	3	4	5
1. Ao ler um texto seleciono as ideias principais.					
2. Quando escuto o/a professor(a) procuro identificar as ideias principais.					
3. Procuro relacionar o que estou a aprender com o que já sei.					
4. Tento relacionar várias ideias de um mesmo tema/matéria.					
5. Quando tenho que responder a alguma pergunta (oral ou escrita) recorro as ideias principais e depois relaciono-as entre si.					
6. Quando tenho que fazer um trabalho ou composição vou anotando as ideias, depois ordeno-as e, finalmente, escrevo-o.					
7. Para resolver um problema considero os dados que conheço, as relações que existem entre eles e as operações que posso fazer.					
8. Quando tenho que desenvolver um tema por escrito, elaboro primeiro um guião ou esquema dos pontos principais que tenho que tratar.					
9. Quando se aproximam os testes faço um plano de trabalho e estabeleço o tempo que vou dedicar a cada disciplina e a cada matéria.					
10. Antes de começar a estudar distribuo o tempo que tenho para cada tarefa.					
11. Escrevo o que tenho que fazer em cada disciplina.					
12. Aproveito bem as horas de estudo depois da aula.					
13. Utilizo os métodos de estudo mais úteis para aprender cada disciplina.					
14. Faço anotações sobre as explicações dos professores ou sobre os textos com as minhas próprias palavras.					
15. Estudo segundo um plano que eu mesmo (a) elaboro.					
16. Prefiro escolher eu o como e o quando fazer as tarefas.					
17. Prefiro descobrir alguns aspetos da matéria por mim mesmo(a).					
18. Estudo coisas novas por minha conta.					
19. Quando estudo distraio-me com pensamentos ou fantasias ou pensando no que vou fazer depois ou no fim-de-semana.					
20. Quando o professor(a) está a explicar, eu estou a pensar em outras coisas e não ouço o que está a dizer.					
21. Custa-me muito estar atento(a) na aula.					
22. Distraio-me facilmente quando estou a estudar.					
23. Concentro-me nas tarefas escolares ainda que esteja cansado(a).					
24. Distraio-me quando faço trabalhos/tarefas na aula.					
II. Dimensão física ambiental	1	2	3	4	5
1. Estudo com muita luz.					
2. Durante o estudo repito em voz alta a matéria como se estivesse a dizê-la ao professor.					
3. Quando estudo leio em voz alta.					
4. Se o professor usa PowerPoint (slides, diapositivos) ou acetatos aprendo melhor o conteúdo da explicação.					
III. Dimensão Socioafectiva-motivacional	1	2	3	4	5
1. Quero obter boas notas para que os meus colegas, amigos ou familiares me admirem.					
2. Estudo para conseguir alcançar uma posição social e/ou económica no futuro.					
3. Estudo porque os meus pais e professores querem que tire boas notas.					
4. Trabalho melhor se sei que alguém me avalia.					
5. Ainda que não goste de algo, estudo porque é minha obrigação.					
6. Dá-me trabalho assistir às aulas e fazer as tarefas.					
7. Quando uma matéria ou tarefa é difícil deixo-a ou estudo só o mais fácil.					
8. Agrada-me aprender coisas novas na aula.					
9. Aprendo coisas interessantes na aula.					
10. Mesmo quando estou a estudar algo que é aborrecido e de que não gosto, tento acabá-lo.					
11. Leio livros relacionados com as disciplinas que estudo.					
12. Gosto de aprender muitas das coisas que se explicam na aula.					
13. Preparo-me bem para os testes/exames.					
14. Faço o que prometo quanto aos estudos.					
15. Recordo-me sempre das minhas obrigações quanto aos estudos (exemplos: datas de testes/exames, horários, entrega de trabalhos ...).					
16. Esqueço-me de fazer parte dos TPC.					
17. Esqueço-me da data dos testes.					
18. Ainda que tire nota negativa num teste, confio que tiro nota positiva no seguinte, porque sou capaz disso.					
19. Sei que posso superar-me no rendimento em algumas disciplinas.					
20. Sou capaz de encorajar-me para continuar a estudar com força.					
21. Se não consigo resolver um exercício, penso que nunca serei capaz de fazê-lo.					
22. Não me atrevo a oferecer-me como voluntário (a) na aula porque penso que vou cair no ridículo.					
23. Prefiro estudar com um(a) colega.					
24. Quando o/a professor(a) propõe um trabalho faço-o com um(a) colega.					
25. Faço os trabalhos que o professor propõe com um grupo de colegas.					
26. Se tenho que procurar informação sobre um tema vou com um grupo de colegas fazê-lo (exemplo: ir às bibliotecas, museus, livrarias, associações, ...).					
27. Gosto de ir à biblioteca com um grupo da minha turma para procurar informação sobre um tema.					
28. Estudo em grupo para os testes/exames.					