

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O MODELO HAPA, FASE INTENCIONAL,
NA EXPLICAÇÃO DO ENVOLVIMENTO ESCOLAR.
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Carolina Gomes Farinha

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Secção de Psicologia da Educação e Orientação

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O MODELO HAPA, FASE INTENCIONAL,
NA EXPLICAÇÃO DO ENVOLVIMENTO ESCOLAR.
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Carolina Gomes Farinha

Dissertação orientada pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia da Educação e Orientação

2012

Agradecimentos

Quero agradecer a todos aqueles que de alguma forma me apoiaram ao longo deste percurso e que contribuíram para a realização deste trabalho:

À Professora Doutora Alexandra Marques Pinto, pelo seu apoio e disponibilidade incondicionais ao longo de todo este trabalho.

À Doutora Cristina Sena Neves, pela oportunidade de participar no seu estudo e pelo apoio prestado para a aplicação dos programas.

Às escolas e professores que me receberam e aos alunos que contribuíram para a realização deste estudo.

A todos os professores da Secção de Educação e Orientação, que se preocuparam não só em nos formar enquanto profissionais mas também enquanto pessoas.

Aos meus amigos da faculdade, em especial à Marta, Dora e Vanessa, por todo o apoio e partilha de conhecimentos estatísticos.

À minha mãe, Olga, e à minha prima, Marta, pelo contributo na revisão linguística.

À minha família, pelo seu apoio.

Resumo

O presente estudo, exploratório, pretendeu investigar qual o impacto das variáveis do modelo HAPA (*Health Action Process Approach*), fase Intencional – Intenção, Planeamento da Ação e Planeamento do Coping – na mudança do comportamento de envolvimento escolar dos alunos, nos comportamentos de Tirar Apontamentos e Colocar Questões em aula.

Para testar estes objetivos foi utilizado um *design* quasi-experimental 2x2. Participaram 95 estudantes de 5 turmas do 8º ano de escolas públicas da Grande Área de Lisboa. Três turmas (grupo experimental) receberam o programa Tirar Apontamentos (duas sessões) e o programa Colocar Questões (duas sessões) ao longo de 4 sessões. O grupo controlo, constituído por duas turmas, foi exposto a um programa de igual duração, mas não relacionado com o do grupo experimental.

Para medir as variáveis em estudo, foram aplicados questionários aos jovens na semana anterior à aplicação do programa (T1) e duas semanas após a sua conclusão (T2). Utilizou-se a Escala de Envolvimento Escolar e a Escala de Avaliação das Variáveis do Modelo HAPA em Sala de Aula, criadas para o presente estudo (Neves, Alvarez, Marques Pinto, 2011).

O teste t-student permitiu-nos observar um decréscimo do Comportamento de Tirar Apontamentos de T1 para T2 para a subamostra experimental ($M = .402$, $dp = 1.15779$, $t = 2.574$, $p = .013$), não havendo alterações significativas no grupo controlo ($M = -.2833$, $dp = 1.13717$, $t = -1.752$, $p = .088$). No programa Colocar Questões, no grupo experimental, registou-se um aumento significativo no Planeamento do Coping ($M = -.44670$, $dp = 1.11577$, $t = -2.969$, $p = .004$) e um decréscimo significativo no Comportamento de Questionar ($M = .40517$, $dp = 1.35046$, $t = 2.225$, $p = .030$). No grupo controlo não houve diferenças significativas.

Uma análise de regressão permitiu-nos concluir que, no grupo experimental, os alunos que Tiravam Apontamentos e Colocavam Questões em aula, em T1, continuaram a fazê-lo

em T2, sendo que após a intervenção (T2) estes comportamentos passaram a ser também significativamente explicados pela Intenção. No grupo controlo, para ambos os programas, como esperado, não se registaram alterações significativas.

Os resultados são discutidos na óptica da aplicação do modelo HAPA a comportamentos no contexto escolar.

Palavras-chave: Tirar Apontamentos, Colocar Questões, Envolvimento Escolar, Modelo HAPA, fase Intencional.

Abstract

This study aims to investigate the impact of the HAPA model (*Health Action Process Approach*) variables regarding the Intentional phase – intention, Action Planning and Coping Planning – on behavioural change of students' school engagement. Focus was made into classroom Note Taking and Asking Questions behaviours.

To pursue these objectives it was implemented a quasi-experimental *design 2x2*. Ninety-five students from 8th-grade classes in public schools in Lisbon's Metropolitan Area were involved. Three classes (as the experimental group) have completed the Note Taking and Asking Questions programs in a two-week weekly sessions each. The remaining two classes (the control group) have completed an equal duration although non-related program.

In order to measure the working variables, all the students were asked to fulfil a questionnaire one week prior to the program application (T1) and another two weeks after (T2). The Envolvimento Escolar Scale, and the Escala de Avaliação das Variáveis do Modelo HAPA em Sala de Aula were applied.

The t-student test showed a decrease in Note Taking behaviour from T1 to T2 on the experimental subsample ($M = .402$, $dp = 1.15779$, $t = 2.574$, $p = .013$). It was also noticed a minor increase on the control group ($M = -.2833$, $dp = 1.13717$, $t = -1.752$, $p = .088$). Concerning the Asking Questions program, the experimental group had a significant increase on the coping planning ($M = -.44670$, $dp = 1.11577$, $t = -2.969$, $p = .004$) as well as a significant decrease on the questioning behavior ($M = .40517$, $dp = 1.35046$, $t = 2.225$, $p = .030$). The control group saw no significant changes.

With a regression analysis, it was evident that the students from the experimental group who took notes and asked questions in the classroom since T1 kept doing it in T2. This meant that T2 behaviour was also explained by the variable Intention. Regarding the control

group, significant changes were seen in none of the programs; in this group, students who conducted the behaviours in T1 kept doing it in T2.

Keywords: Note Taking, Asking Questions, School Involvement, HAPA Model, Intentional Fase.

Índice

Resumo	ii
Abstract	iv
Introdução Teórica.....	1
Modelos de Mudança de Comportamento	1
O HAPA enquanto Modelo por Estádios.....	6
Os Modelos de mudança de comportamentos em saúde, aplicados ao contexto escolar ...	12
Objetivos e questões de investigação	15
Método.....	16
Participantes.....	16
Procedimentos de intervenção e de recolha de dados.....	17
Instrumentos de recolha de dados.....	19
Estudo das Medidas	20
Procedimentos de análise.....	24
Resultados	25
Análise das diferenças entre os grupos experimental e controlo nos <i>comportamentos de Tirar Apontamentos e Colocar Questões</i> em sala de aula.	25
Análise das diferenças nos comportamentos de tirar apontamentos e colocar questões	27
Análise de correlações e regressões.....	29
Discussão / Conclusão	36
Limitações	41
Implicações.....	43
Referências	44
ANEXOS	49

Introdução Teórica

Modelos de Mudança de Comportamento

A maioria dos comportamentos em saúde são difíceis de mudar (Lippke, Wiedemann, Ziegelmann, Reuter e Schwarzer, 2009). Deixar de fumar, praticar exercício físico, ter uma alimentação saudável, utilizar o cinto de segurança no carro e utilizar o fio interdentário nos cuidados de higiene dentária são alguns exemplos de comportamentos que as pessoas sabem que devem praticar, mas que por alguma razão, falham na sua execução (para uma informação mais detalhada, ver Schwarzer, 2008).

Identificar variáveis ou fatores que estão por detrás do comportamento, isto é, que são preditores desse comportamento, através de investigações empíricas, é uma tarefa que, se por um lado, permite perceber os processos psicológicos por detrás de um comportamento, por outro, permite a construção de teorias e de modelos de mudança de comportamento que possam ajudar os indivíduos a adotar comportamentos mais saudáveis (Schwarzer & Luszczynska, 2008).

Conforme se pode perceber, pelos exemplos de comportamentos enunciados em cima, os modelos de mudança de comportamento surgiram no contexto de saúde e uma pesquisa na literatura permite constatar que é nessa área que se têm vindo a desenvolver investigações apoiadas nesses modelos.

Armitage e Conner (2000) propõem o agrupamento dos modelos de mudança de comportamento em dois grandes grupos: o dos modelos contínuos (*continuum models*), que se pode ainda subdividir em modelos motivacionais e modelos de ação comportamental, e o dos modelos de estádios.

No grupo dos modelos motivacionais integram-se a Teoria do Comportamento Planeado (*Theory of Planned Behavior – TPB*), a Teoria da Ação Planeada (*Theory of Reasoned Action – TRA*), o Modelo de Crenças de Saúde (*Health Belief Model – HBM*), a Teoria Social

Cognitiva (*Social Cognitive Theory – SCT*) e a Teoria da Motivação para a Proteção (*Protection Motivation Theory – PMT*), que têm como característica comum o facto de estudarem os determinantes da motivação para a mudança, considerando a motivação como suficiente para o desencadear de uma resposta comportamental (Armitage et. al., 2000). Assim, a probabilidade de um indivíduo vir a realizar um determinado comportamento é calculada através da presença de um conjunto de variáveis e da sua articulação que o indivíduo cumpre e que condicionam esse comportamento, sendo as principais a intenção de mudar e a motivação, conforme referido.

Várias têm sido as publicações com críticas aos modelos motivacionais (Adams & White, 2004, citados por Brug et. al., 2005; Schwarzer et. al., 2003). Estes últimos autores referem que, segundo estes modelos, as mudanças cognitivas e comportamentais ocorrem num contínuo e as intervenções a eles associadas são do tipo *one-size-fits-all*, as quais não têm em atenção as mudanças que podem entretanto ter vindo a ser efetuadas pelo indivíduo. Também é criticado o facto de os modelos motivacionais não terem em conta a interação que poderá existir entre as variáveis que predizem o comportamento (sendo consideradas independentes entre si) e por isso não proporem uma explicação de como essa interação poderá influenciar a ação que se pretende alcançar (Armitage et. al., 2000). Assim sendo, estes modelos conseguem explicar melhor a variância da intenção do que dos comportamentos a executar e não explicam como a intenção se traduz em comportamento (Armitage et. al., 2000; Schwarzer et. al. 2003) ao não terem em conta a fase pós-intencional, na qual os objetivos ou metas são traduzidos em ação (Schwarzer et. al., 2003).

As críticas apresentadas aos modelos motivacionais fizeram surgir os modelos de ação comportamental, que se preocupam sobretudo em perceber como é que as intenções são traduzidas em comportamentos, tentando melhorar a relação entre intenção e comportamento. São exemplos a teoria da Implementação de Intenções de Gollwitzer (*Gollwitzer's*

Implementation Intentions) e a Teoria de Objetivos de Bagozzi (*Bagozzi's Goal Theory*) (Armitage et. al., 2000). Os mesmos autores alertam para a pouca investigação empírica sobre estes modelos. Por isso, a avaliação da sua eficácia é realizada em termos do seu potencial para ampliar os conhecimentos previamente obtidos pelas investigações nos modelos motivacionais.

No entanto, este tipo de modelos e à semelhança dos modelos motivacionais, também partem do pressuposto de que as mudanças de comportamento ocorrem de forma linear, sendo por isso modelos contínuos. Por esse motivo, não prevêm a ocorrência de alterações qualitativas ao longo do processo de mudança.

Os modelos de mudança de comportamento por estádios, de que são exemplo o Modelo Transteórico de Mudança (*Transtheoretical Model – TTM*), a Abordagem ao Processo de Ação na Saúde (*Health Action Process Approach – HAPA*), o Processo de Adoção da Precaução (*Precaution Adoption Process*) e a Teoria de Controlo da Ação de Kuhl (*Kuhl's Action Control Theory*), são uma forma de tentar responder às limitações inerentes aos modelos contínuos. Propõem a classificação ou agrupamento dos indivíduos consoante a fase do processo de mudança em que estes se encontram.

Mais especificamente, os autores destes modelos defendem que os indivíduos passam por várias fases ou estádios qualitativos no seu processo de mudança de comportamento. Em cada um destes estádios é esperado que ocorram mudanças na perceção e cognição do indivíduo, através da manipulação das variáveis que caracterizam o estádio, possibilitando a passagem para o estádio seguinte. (Schwarzer, 2008; Armitage et. al., 2000; Schüz, Sniehotta, Mallach, Wiedemann & Schwarzer, 2009). A inovação nestes modelos está em que, ao contrário dos modelos contínuos, onde todos os indivíduos são alvo do mesmo tipo de intervenção, nos modelos por estádios a intervenção é feita consoante o estádio em que o indivíduo se encontra. Quer isto dizer, que o indivíduo é sujeito a uma intervenção que mobiliza variáveis

correspondentes ao seu estágio de mudança. Por exemplo, indivíduos que ainda não formaram a intenção de mudar serão integrados num grupo ou estágio diferente daquele que é constituído por aqueles que estão a iniciar o comportamento. Nestes modelos de mudança comportamental, são delineados processos que facilitam a ação comportamental e que capacitam os indivíduos com estratégias de manutenção dos comportamentos adquiridos.

A existência de diferentes estádios e a conseqüente necessidade de intervenções ajustadas a cada um deles prende-se com a existência de variáveis que são específicas para cada estágio. As mesmas são fundamentais na determinação da passagem de um estágio para outro e importa por isso trabalhá-las no respetivo estágio. (Schüz et. al., 2009).

Como referimos, uma das características destes modelos é a possibilidade de progressão entre estádios, mas também se pode regredir. Importa por isso identificar não só as variáveis que permitem a progressão de estádios, mas também aquelas que estão relacionadas com as regressões.

Os modelos de estádios integram fundamentalmente duas fases: a primeira, de carácter motivacional, na qual o indivíduo forma uma intenção de mudar, e a segunda, de carácter volitivo, que corresponde à tradução da intenção em comportamento (Schwarzer, 2008; Schwarzer et. al. 2003; Schwarzer et. al., 2008). Por consequência poderemos considerar que os indivíduos se encontram numa fase motivacional ou sem intenção quando pertencentes ao primeiro estágio, e numa fase volitiva ou com intenção após se comprometerem a executar o comportamento (Schüz, Sniehotta & Schwarzer, 2006).

Devido às características dos modelos por estádios e das suas diferenças estruturais em relação aos modelos já referidos, a análise da eficácia dos modelos por estádios terá de ter em conta outros critérios que não a probabilidade de execução do comportamento.

Deste modo, e tendo em conta a premissa de que mover um indivíduo de um estágio para o seguinte aumenta a probabilidade de ele vir a atingir o último estágio de mudança, a

qualidade da intervenção, de acordo com estes modelos, é avaliada pela transição entre estádios (Prochaska & Goldstein, 1991, citados por West, 2005). Alguns estudos sugerem que este tipo de abordagem que tem em consideração o estágio em que se encontra o indivíduo, aumenta a eficácia das intervenções (Prochaska & Velicer, 1997, citados por West, 2005; Schüz et. al., 2009).

No sentido de comprovar a eficácia da estruturação das intervenções tendo por base os estádios e de fazerem corresponder o indivíduo à sua fase de mudança, por comparação às intervenções que não o fazem, têm sido realizados estudos com estes objetivos, utilizando intervenções adaptadas ao estágio de mudança e desencontradas com o estágio de mudança (*match, mismatch*). Nestas intervenções, um grupo de indivíduos pertencentes ao mesmo estágio de mudança é dividido em 2 grupos em que um recebe uma intervenção correspondente ao seu estágio (*match*) e o outro grupo recebe uma intervenção não correspondente ao seu estágio (*mismatch*). Por exemplo, num estudo de Schüz, Sniehotta e Schwarzer (2006), sujeitos pertencentes à fase volitiva que receberam o programa de acordo com o seu estágio beneficiaram mais da intervenção por comparação com aqueles que receberam o programa não correspondente ao seu estágio, corroborando assim a hipótese da utilidade dos modelos por estádios e as vantagens que as intervenções adaptadas proporcionam. Os mesmos autores afirmam ainda que uma intervenção que não corresponda ao estágio da pessoa pode causar *reactance disappointment* e desistências. A adaptação das intervenções poderá também ser útil para minorar estes efeitos negativos.

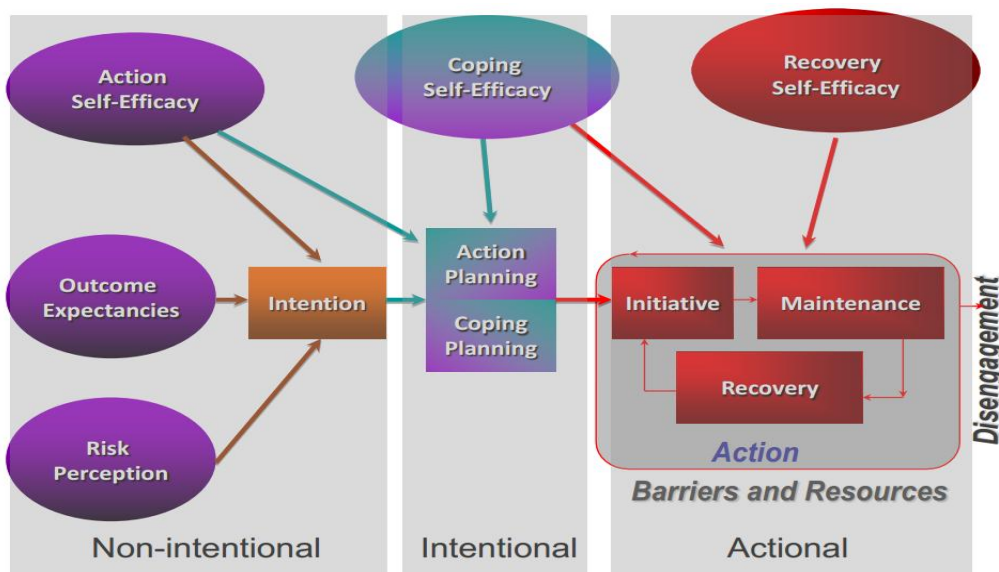
Contudo, estes modelos não são isentos de apreciação crítica. Na literatura, os exemplos críticos remetem frequentemente para o TTM. Por esse motivo, neste trabalho caracterizam-se as principais críticas aos modelos por estádios recorrendo essencialmente ao TTM como forma de as ilustrar. A correspondência do indivíduo ao estágio, por exemplo, tem sido alvo de críticas por autores como Sutton (2008) e Adams e White (2004, citados por Brug et. al.,

2005). Estes últimos autores e no que refere ao TTM, criticam também as delimitações dos estágios propostas pois consideram que estas são arbitrárias e que a inserção do indivíduo na respetiva fase também o é. West (2005), Schwarzer (1998) e Schwarzer e colaboradores (2003) também criticam a distinção que os autores da TTM propõem para os indivíduos, exemplificando com a fase de Pré-contemplação, Contemplação e Preparação, questionando por exemplo, porque motivo um indivíduo que pretende deixar de fumar nos próximos 6 meses (Contemplação), se encontra num diferente estágio qualitativo de preparação, daquele que pretende deixar de fumar no mês seguinte (Preparação), fazendo denotar que há algum espaço para arbitrariedade neste processo (Schwarzer, 2008). Também em relação ao TTM, West (2005) refere que não há dados que evidenciem que o avanço de um indivíduo em direção à ação resultará mais tarde numa mudança comportamental bem sucedida. Outros autores questionam, no TTM, a independência dos fatores e comportamentos associados para ajudar à progressão pelos estádios (Herzog, Abrams, Emmons; Linnan & Shadel, 1999; Segan, Borland & Greenwood, 2004, citados por Bowles, 2006), a falta de análise e validação da estrutura do modelo do TTM e a pouca fundamentação teórica sobre a qual o modelo foi desenvolvido (Bowles, 2006; Schüz et. al., 2009).

O HAPA enquanto Modelo por Estádios

Como resposta às críticas e limitações apresentadas aos modelos de estádios e pela necessidade de criar um modelo que fizesse a ligação entre a intenção e o comportamento, colmatando a falha teórica entre eles, Schwarzer (2008) propôs o modelo *Health Action Process Approach* – HAPA. Este modelo sócio-cognitivo sugere que a mudança comportamental é um processo composto por uma fase motivacional e uma fase volitiva, o que lhe confere o estatuto de modelo de estádios (ver Figura nº1).

Figura nº1. Modelo Health Action Process Approach



Na fase motivacional, caracterizada por ser uma fase que antecede a intenção, o indivíduo deverá desenvolver a intenção de executar um comportamento. O estágio correspondente a esta fase é portanto denominado de pré-intencional. A fase seguinte, volitiva pode ser decomposta, segundo este autor, em dois estádios: o estágio intencional, na qual o indivíduo elabora estratégias *ex situ* por serem anteriores à iniciação do comportamento e o estágio de ação, no qual o indivíduo utiliza estratégias *in situ* para a manutenção do comportamento já iniciado.

Como qualquer modelo por estádios, este contempla variáveis que são específicas de cada estágio e também não está isento da possibilidade de regressões.

Explicaremos em seguida estes estádios do HAPA de forma mais pormenorizada.

Na fase motivacional, na qual ainda não foi desenvolvida a intenção de executar o comportamento, o indivíduo analisa o risco da não execução desse comportamento, [exemplo de item que, segundo Schwarzer e colaboradores, (2008) operacionaliza esta variável: “Quão provável é vir a ficar infetado(a) com HIV a dada altura na sua vida caso não use preservativo durante as relações sexuais (risco absoluto)”], avalia as expectativas de resultado (exemplo “A atividade física ajudar-me-ia a dormir melhor”) e avalia ainda a autoeficácia de realização das

tarefas [exemplo, “Até que ponto serias capaz de conversar sobre sexo com um(a) parceiro(a)?”].¹

A autoeficácia geral é a crença na própria competência em enfrentar novas tarefas e em lidar com adversidades em situações desafiadoras ou stressantes (Luszczynska, Gutiérrez-Doña & Schwarzer, 2005), sendo também um preditor proximal e direto da intenção e do comportamento (Schwarzer & Luszczynska, sem data). A autoeficácia específica refere-se à crença na capacidade de executar uma determinada tarefa (Luszczynska et. al., 2005): neste caso a tarefa de desempenhar um comportamento saudável. A autoeficácia, nos modelos de comportamentos de saúde traduz o controlo que o indivíduo percebe sobre o ambiente e sobre o comportamento, o esforço e a persistência que está disposto a despende para iniciar esse comportamento e para mantê-lo aquando do aparecimento de barreiras e de recaídas que podem comprometer a motivação (Schwarzer et. al., sem data). Neste modelo, são salientados três tipos de autoeficácia: a autoeficácia de ação para a fase motivacional, a autoeficácia de manutenção para a fase intencional e a autoeficácia de recuperação para a fase de ação.

A autoeficácia de ação pode também ser chamada de autoeficácia pré-ação. Indivíduos com este tipo de autoeficácia elevada imaginam cenários de sucesso, antecipam resultados e estratégias e estão mais propensos a iniciar o comportamento (Schwarzer, 2008). Ademais, segundo DeVellis e DeVellis (2000, citados por Schwarzer et. al., sem data) indivíduos com uma forte autoeficácia escolhem objetivos mais desafiadores e focam-se nas oportunidades e não nos obstáculos. A autoeficácia de manutenção e de recuperação serão explicadas mais adiante, quando for aprofundado o respetivo estágio. Esta fase termina com a formulação da intenção de executar o comportamento (Schwarzer, 2008; Schwarzer et. al. 2003).

Na fase seguinte, Intencional, é fundamental a intenção que o indivíduo acabou de formular no estágio anterior, preparando-o para iniciar a ação comportamental no estágio

¹ Exemplos retirados de Alvarez (2011).

seguinte. O planeamento da ação é bastante enfatizado pelo modelo HAPA, por ser um fator volitivo que medeia o desfasamento entre intenção e comportamento (Sniehotta, Scholz & Schwarzer, 2005), o qual ainda não tinha sido devidamente trabalhado.

No presente trabalho optou-se por incidir a investigação neste estágio do modelo HAPA em particular, devido às suas características que permitem perceber melhor como ocorre a passagem das intenções para os comportamentos e identificar quais os construtos psicológicos subjacentes, sendo este estágio a conferir ao modelo um estatuto mais inovador.

A intenção é, segundo vários autores (Gallo e Gollwitzer, 2007; Schwarzer et. al., 2008), um bom preditor de mudança de comportamento, mas os mesmos alertam que esta, por si só, não garante a passagem para a ação / comportamento. Para que tal possa ocorrer, o indivíduo, agora na fase volitiva e no estágio Intencional (ver Figura nº1), deverá desenvolver estratégias de coping [exemplo de item que, segundo Schwarzer e colaboradores (2008) operacionaliza esta variável: “Tenho um plano detalhado sobre como responder quando um amigo me oferecer um cigarro”] e trabalhar a sua autoeficácia de manutenção [exemplo “Sou capaz de (ultrapassar dificuldades relacionadas com o envolvimento regular no autoexame dos seios) o fazer regularmente mesmo que tenha de fazer várias vezes antes de ser capaz de fazer bem.”], para iniciar e manter o comportamento sobre o qual formulou a intenção.²

A autoeficácia de manutenção, também conhecida como autoeficácia do coping, foca-se nas capacidades do indivíduo em lidar com barreiras que podem surgir durante o período de manutenção do comportamento. Indivíduos com maior eficácia de manutenção investem e persistem mais tempo do que aqueles com uma autoeficácia de manutenção mais baixa (Schwarzer, 2008).

A qualidade do plano de ação é influenciada pela autoeficácia percebida pelo indivíduo porque, neste estágio, a autoeficácia surge como uma variável moderadora na relação entre

² Exemplos retirados de Alvarez (2011).

intenção e comportamento, pela sua influência na variável mediadora de planeamento da ação. Por outras palavras, a autoeficácia irá fortalecer o papel que a variável mediadora (planeamento da ação) tem sobre a relação entre a variável independente (intenção) e a variável dependente (comportamento) (Lippke, et. al., 2009). Assim, indivíduos com uma elevada perceção de autoeficácia adotam melhores estratégias, visualizam cenários realistas que os podem ajudar a atingir o objetivo de desempenhar o comportamento e a prevenir recaídas (Schwarzer, sem data) do que aqueles que não têm uma perceção de autoeficácia tão elevada. Apenas indivíduos com uma autoeficácia muito baixa (1,5 numa escala de 3 itens de 1 a 4) não beneficiam do planeamento de ação. (Lippke et. al., 2009).

No planeamento da ação, o indivíduo elabora um plano detalhado que inclui *onde*, *quando* e *como* irá realizar o comportamento desejado (Ziegelmann, Luszczynska & Schwarzer, 2007). Gallo e colaboradores (2007) referem-se a este processo de planeamento da ação como *implementação da intenção*: “Se a situação *x* for encontrada, então irei realizar o comportamento *y*”. Esta abordagem é, segundo Ziegelman e colaboradores (2007) e Gallo e colaboradores (2007), mais eficaz do que a abordagem da intenção para os objetivos, na qual o indivíduo apenas expressa o seu desejo de realizar o comportamento: “Tenciono alcançar *z*”. Mais concretamente, a implementação da intenção é um acto mental e consciente, pois especifica pistas situacionais ou de antecipação da situação (anteriormente indicadas) e relaciona-as com comportamentos concretos ligados/relacionados com o objetivo (Gollwitzer & Schaal, 1998), sendo facilmente acessíveis. Quando ativadas por uma situação crítica, criam um compromisso de resposta. (Gallo et. al., 2007). Este processo tem consequências atencionais, perceptuais e comportamentais, que deverão ajudar a ultrapassar o problema. (Gollwitzer et. al., 1998). Tem vindo a ser demonstrado que a planificação das intenções é eficaz na promoção de uma variedade de resultados desejados, incluindo objetivos de consumo, ambientais, académicos, pessoais e de saúde (Bamberg, 2002; Holland, Aarts &

Langendam, 2006; Sheeran, Webb & Gollwitzer, 2005; Koestner, Lekes, Powers & Chicoine, 2002; Sheeran & Orbell, 2000, respetivamente, citados por Webb & Sheeran, 2008).

O planeamento de coping, envolve 1) o desenvolvimento de estratégias a usar quando o indivíduo se depara com barreiras e dificuldades, 2) a elaboração do planeamento (explicado em seguida) para executar o comportamento e 3) a acção da autoeficácia (anteriormente explicada), tendo como intuito a prevenção de eventuais recaídas (Schwarzer et. al., 2003; Sniehotta et. al., 2005; Sniehotta, et. al., 2005; Schwarzer, 2008).

A passagem da fase Intencional para a fase de Ação ocorre através da iniciação do comportamento desejado. Esta fase tem como intuito prevenir recaídas e prover o indivíduo de estratégias e mecanismos de auto-regulação: planeamento de estratégias, tomar iniciativa, ultrapassar obstáculos, monitorizar os passos iniciais, prevenir e recuperar de eventuais recaídas (Sniehotta, Nagy, Scholz & Schwarzer, 2006).

Muitas tentativas de mudança de comportamento são fracassadas nas primeiras semanas de implementação do comportamento, enquanto este ainda não foi enraizado e tornado num hábito (Sniehotta et. al., 2006). Autores como Bandura (1997, citado por Sniehotta et. al., 2006) ajudam a compreender o papel da auto-monitorização no controlo da ação: este controlo é feito através da monitorização das ações, com o objetivo de avaliar se o indivíduo está a cumprir os objetivos previamente traçados na fase Intencional e para avaliar se é necessário um maior esforço auto-regulatório para aderir às intenções e planos. Explicamos então mais detalhadamente os três processos cognitivos que fazem parte do controlo da ação: consciência dos padrões, auto-monitorização e esforço autoregulatório (para uma revisão mais extensa ver Sniehotta et. al., 2006).

A consciência de padrões refere-se à evocação dos critérios-padrão elaborados no estágio anterior. Quer isto dizer que o indivíduo enquanto ator de um comportamento terá de evocar na memória os objetivos anteriormente traçados (ex: “I want to exercise three times a week at

the gym”). Baumeister, Heatherton e Tice (1994, citados por Sniehotta et. al., 2006) salientam que sem esta consciencialização de padrões, a base para guiar o comportamento é perdida. A automonitorização tem não só papel de informar o indivíduo sobre o seu comportamento real (ex: “I have not exercised for 5 days”), mas também o de compará-lo com os padrões anteriormente referidos. Baumeister e colaboradores (1994, citados por Sniehotta et. al., 2006) explicam que a falta de consciencialização dos padrões ou da automonitorização poderá levar a uma falha na autoregulação. Por último, o esforço autorregulatório é aplicado quando são encontradas disparidades entre o comportamento e os padrões traçados, através de planos de coping para quando o sujeito se depara com barreiras e dificuldades e do planeamento da ação (onde, quando e como) (Sniehotta et. al., 2006).

A autoeficácia tem também um papel neste estágio de mudança, nomeadamente a autoeficácia de recuperação, a qual se refere à experiência de falha e recuperação do comportamento, sendo tanto maior quanto a convicção do indivíduo de que é capaz de voltar a executar o comportamento e de recuperar o controlo da ação (Marlatt, 2002, citado por Schwarzer, 2008).

Os Modelos de mudança de comportamentos em saúde, aplicados ao contexto escolar

Até agora, ao referirmo-nos aos modelos de mudança de comportamento, fizémo-lo dando exemplos da sua aplicabilidade em contexto de saúde num sentido estrito. No entanto, a própria definição de saúde da OMS (2011), alarga este conceito e relaciona-o com o bem-estar, ao afirmar que “é um estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença.”

Nesta perspetiva, considera-se neste trabalho que os comportamentos dos jovens em âmbito escolar também podem ser englobados na grande categoria dos comportamentos de saúde.

Poucos são os estudos que têm procurado adotar modelos de mudança de comportamento, originalmente concebidos para explicar a mudança de comportamentos de saúde em sentido estrito, ao contexto escolar. Os raros estudos que o fizeram utilizaram modelos contínuos como a Teoria do Comportamento Planeado (Armitage, 2008; Sideridis & Kaissidis-Rodafinos, 2011; Campbell, 2010), não se tendo encontrado estudos que recorressem a modelos por estádios.

No que refere ao modelo HAPA, concretamente, desconhecem-se estudos que tenham aplicado este modelo ao contexto educacional. O propósito deste trabalho é justamente explorar a adequação do modelo HAPA, fase Intencional, à explicação de comportamentos dos jovens em meio escolar.

Entre os comportamentos no âmbito escolar, o Envolvimento Escolar dos alunos tem sido alvo de grande interesse investigativo, pelo papel que tem demonstrado ter no desempenho e sucesso académico (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003).

Para o presente estudo optou-se por abordar o envolvimento escolar, o qual, segundo Ladd e Dinella (2009, citados por Neves, no prelo), compreende processos motivacionais, cognitivos e comportamentais que servem para promover a aprendizagem e o desempenho escolares, podendo, segundo Caraway e colaboradores (2003), ter consequências nas classificações escolares.

Tendo em vista a exploração do modelo HAPA para a explicação de comportamentos em contexto escolar, optou-se por abordar o Envolvimento Escolar, na sua vertente comportamental e por o operacionalizar em termos de dois comportamentos específicos, Tirar Apontamentos e Colocar Questões em aula, os quais, de acordo com a literatura influenciam positivamente o desempenho académico (Kobayashi, 2006; Boyle, 2007; Zaremba & Dunn, 2004).

Os estudos sobre estes comportamentos referem não só a importância de tirar apontamentos, mas também que a maior parte dos alunos carece de estratégias sobre como o fazer porque não são ensinados para tal (Suritsky & Hughes, 1996, citados por Boyle, 2007). O comportamento de colocar questões em aula fomenta igualmente a aprendizagem, designadamente em aulas de carácter científico que exigem pensamento crítico (Chin & Osborne, 2008).

A literatura indica que a motivação é considerada como a “chave” para o sucesso académico, por se considerar que indivíduos motivados demonstram interesse e entusiasmo nas tarefas escolares e por considerarem que estas são importantes e que valem a pena (Linnenbrink & Pintrich, 2003). No entanto, Pintrich e Schunk (1996, citados por Linnenbrink et. al., 2003) chamam a atenção para o facto de que muitas investigações sobre a influência da motivação no envolvimento escolar incluem construtos não relacionados com a motivação, como as crenças de autoeficácia em tarefas escolares. Deste modo, a motivação por si só não será o único fator preditor do sucesso académico. Outras variáveis como a intenção, o coping e autoeficácia poderão ser exploradas na sua relação com o envolvimento escolar, variáveis estas que constam no modelo HAPA.

A utilização deste modelo de mudança de comportamento em contexto escolar, além de ser um procedimento inovador por ser conjugado com o modelo de envolvimento escolar em alunos, poderá também possibilitar a construção de intervenções teoricamente fundamentadas e mais adaptadas a cada indivíduo, ie, de acordo com as suas necessidades e estágio de mudança em que se encontra.

Objetivos e questões de investigação³

Tendo em conta o enquadramento teórico apresentado, o presente estudo tem como principal objetivo testar a aplicabilidade do modelo HAPA, fase Intencional, enquanto modelo de mudança de comportamento, ao contexto educacional, e mais concretamente testar a sua vertente de modelo explicativo do comportamento, neste caso do Envolvimento Escolar operacionalizado sob a forma de Tirar Apontamentos e Colocar Questões durante as aulas.

A questão fundamental que se coloca nesta investigação é a seguinte:

As variáveis referidas pelo modelo HAPA (Schwarzer, 2008) para a fase Intencional, designadamente intenção, planeamento da acção e planeamento do coping, têm impacto significativo e positivo na mudança do comportamento de envolvimento escolar dos alunos, concretamente de Tirar Apontamentos e de Colocar Questões em aula?

³ Este trabalho insere-se numa investigação mais abrangente, que está a ser realizada pela Dr^a Cristina Sena Neves, no âmbito do seu projeto de Doutoramento.

Método

Participantes

Neste estudo participaram 95 alunos de 8º ano, de 4 escolas e 5 turmas da área da Grande Lisboa.

A três turmas, que de agora em diante serão denominadas como turmas A, B e C, foi aplicado um programa de intervenção, denominado *Aluno Top+*, o qual incidiu na variáveis da fase Intencional do modelo HAPA, através de duas versões distintas, tendo em vista a mudança dos comportamentos de envolvimento escolar Tirar Apontamentos e Colocar Questões durante as aulas. Os alunos destas turmas integraram o grupo experimental. A duas turmas de controlo, que serão referidas como turmas D e E, foi realizada uma intervenção informativa sobre riscos e benefícios da internet, com a mesma estrutura e duração da intervenção *Top+*.

Ponderou-se como critério de exclusão dos alunos da amostra: (a) a sua ausência durante a realização do projeto; (b) não responderem ao questionário pré-teste; (c) não responderem ao questionário pós-teste; (d) não estarem presentes em pelo menos três das quatro aplicações do programa. Uma vez que todos os alunos estiveram presentes pelo menos em duas aplicações do programa e apenas 5 não responderam a um dos questionários ou não o completaram, optou-se por utilizar a amostra total, preenchendo os valores em falta (*missing values*) através da sua substituição pelo valor médio correspondente na amostra. Este procedimento, segundo Little e Rubin (1987, citados por Sniehotta, et. al., 2006), é preferível ao da exclusão de participantes quando os dados *missing* não são devidos ao acaso, porque esta última alternativa influencia negativamente a validade dos resultados.

A amostra de alunos do grupo experimental, que participaram no programa HAPA, fase Intencional, para efeitos de análise de dados, conta com um total de 55 participantes, sendo

28 (51%) do sexo feminino, 19 (35%) do sexo masculino e 8 (14%) com dados sociodemográficos omissos.

A amostra do grupo controlo, turmas D e E, conta com 40 alunos, sendo 21 (53%) do sexo feminino, 18 (45%) do sexo masculino e 1 (2%) com dados sociodemográficos omissos.

Todas as turmas pertenciam a escolas de ensino público. Os alunos das turmas A e C frequentavam o currículo normal e os alunos da turma B estavam inseridos num Plano Curricular Alternativo.

Foi utilizado um design quasi-experimental 2X2 para intervenção e recolha de dados, com grupo experimental (3 turmas) e grupo controlo (2 turmas), sendo que às turmas experimentais A e B foi aplicado primeiro o programa *Questionar* e depois *Tirar Apontamentos*, e à C a ordem de aplicação foi a inversa, para controlar o eventual efeito da ordem de aplicação do programa.

Procedimentos de intervenção e de recolha de dados

Previamente à realização do estudo foram enviados os pedidos e recolhidas as respectivas autorizações dos encarregados de educação dos alunos de todas as turmas envolvidas, para participação dos seus educandos no programa e preenchimento dos questionários pré-teste e pós-teste.

Foi prevista a aplicação semanal do programa nas turmas e o pós-teste aplicou-se duas semanas após ter sido concluído o programa. O pré-teste realizou-se sempre que possível nas semanas anteriores à do início da intervenção.

As sessões de aplicação dos programas decorreram em sala de aula, durante o horário escolar da turma, preferenciando, quando possível, a disciplina de Formação Cívica.

Para assegurar o anonimato dos alunos ao preencherem os questionários e para que ao mesmo tempo se pudessem emparelhar os questionários de pré e pós teste por aluno, para

tratamento estatístico de dados, cada questionário foi identificado com um código de uma letra e oito dígitos.

Na turma A, na qual foi aplicado o programa *Questionar* e seguidamente o programa *Tirar Apontamentos*, a frequência de aplicação foi de duas vezes por semana, a pedido da escola. Houve um intervalo de 3 semanas entre a primeira e a segunda sessão do programa *Tirar Apontamentos*, por motivos de calendarização escolar. O pós-teste foi aplicado duas semanas após o termo da segunda sessão do programa *Tirar Apontamentos*.

Na turma B, cuja ordem de aplicação das sessões foi a mesma que a da turma A, as sessões decorreram sempre com uma frequência semanal exceto entre os questionários pré-teste e a primeira sessão de *Questionar*, cujo espaço foi de um mês. O pós-teste foi realizado duas semanas após o termo do programa, conforme planeado.

Contrariamente às turmas anteriores e para controlar o efeito de ordem de aplicação do programa, a turma C começou com o programa *Tirar Apontamentos* e só depois foi introduzido o programa *Questionar*. Todas as sessões foram espaçadas com uma semana e o pós-teste foi realizado duas semanas após a conclusão do programa.

As turmas D e E foram sujeitas a uma intervenção de igual estrutura e duração (quatro sessões de 45 minutos, com uma frequência semanal), tendo sido aplicado um questionário em pré-teste e outro em pós-teste, iguais ao das turmas de intervenção. O programa utilizado, *Riscos e Benefícios da Internet*, teve um conteúdo neutro relativamente às variáveis em estudo no grupo experimental.

Para se poder avaliar a eficácia da intervenção do programa, foram aplicados, como se referiu, questionários em pré-teste e em pós-teste em formato papel. Os questionários pré-teste foram aplicados em duas fases, cada uma de 45 minutos. As questões e os itens das questões foram lidos em voz alta, pela psicóloga, e os alunos acompanharam a leitura, assinalando a resposta de seguida. Duas turmas necessitaram de uma terceira sessão para

completar o preenchimento dos questionários. Os programas *Questionar* e *Tirar Apontamentos* foram aplicados, cada um em duas sessões de 45 minutos cada. Estes programas foram construídos por Neves (não publicado) com o objetivo de trabalhar as variáveis preconizadas pela fase Intencional do modelo HAPA: a Intenção e o Planeamento da Ação foram trabalhadas na primeira sessão de cada programa e o Planeamento do Coping foi trabalhado na segunda sessão. Esperava-se que a intervenção nestas variáveis tivesse efeito significativo nos comportamentos de tirar apontamentos e colocar questões. As sessões foram conduzidas utilizando como suportes o powerpoint, fichas e materiais para atividades em grupo. O questionário pós-teste foi aplicado numa sessão de 45 minutos, em leitura silenciosa pelos alunos.

Instrumentos de recolha de dados

O questionário de recolha de dados aplicado é composto por 2 escalas: a Escala de Envolvimento Escolar, para avaliar os comportamentos de envolvimento escolar dos alunos – Tirar Apontamentos e Fazer Questões durante as aulas – e a Escala de Avaliação das Variáveis do Modelo HAPA em Sala de Aula, para medir as variáveis Intenção de Mudar, Planeamento de Acção e Planeamento do Coping, relativamente aos comportamentos de Tirar Apontamentos e Colocar Questões, tendo sido ambas construídas por Neves, Alvarez & Marques Pinto (2011), para o devido efeito. Segundo os autores, primeira escala foi elaborada com base na literatura existente neste domínio.

A escala de Envolvimento Escolar é composta por 2 sub-escalas específicas: Tirar Apontamentos (3 itens) e Colocar Questões (3 itens) A resposta é dada numa escala de Likert de 6 pontos, sendo 1 *Discordo Muito* ou *Nunca* e 6 *Concordo Muito* ou *Nunca*, conforme a subescala.

A Escala de Avaliação das Variáveis do Modelo HAPA em Sala de Aula é composta por 6 subescalas, sendo 3 para o comportamento de Tirar Apontamentos e as outras 3 para o comportamento Colocar Questões. As subescalas são: Intenção, Planeamento do Coping e Planeamento de Ação, cada uma constituída por 3 itens, exceto a escala do Planeamento do Coping, que conta com 7 itens, perfazendo um total de 13 itens para cada comportamento e 26 itens no total.

O questionário geral era ainda constituído por um *Questionário de dados Pessoais* elaborado Neves (2009) para recolha de dados sócio-demográficos: ano de escolaridade, sexo, idade e se já alguma vez ficou retido(a) em algum ano de escolaridade.

Estudo das Medidas

As estruturas dos questionários para Tirar Apontamentos e para Questionar foram testadas com recurso a uma Análise Fatorial Confirmatória, através do programa estatístico AMOS, versão 19, para Windows.

Ambas as análises permitiram a confirmação de uma estrutura com quatro fatores, em que cada fator corresponde a cada uma das quatro escalas do questionário. Foram, no entanto, sugeridas algumas correlações entre erros associados aos itens.

Assim, para o modelo Tirar Apontamentos, foram realizadas quatro correlações entre erros associados aos itens: item 1 (“Durante as próximas semanas tenciono tirar apontamentos nas fichas dadas pelo(a) professor(a) nas aulas de Língua Portuguesa”), com o item 12 (“Fiz um plano detalhado em relação ao que fazer quando não me apetece tirar apontamentos na aula de Língua Portuguesa”); item 2 (“Durante as próximas semanas tenciono tirar apontamentos no caderno diário de Língua Portuguesa”) com o item 8 (“Fiz um plano detalhado em relação ao que fazer quando o(a) professor(a) fala muito depressa na aula de Língua Portuguesa”); item 4 (“Já fiz planos concretos em relação a onde escrever os

apontamentos da aula de Língua Portuguesa”), com o item 14 (“Nas duas últimas semanas escrevi no caderno diário o que o(a) professor(a) disse nas aulas de Língua Portuguesa”) e item 5 (“Já fiz planos concretos em relação a quando tirar apontamentos durante a aula de Língua Portuguesa”) com o item 15 (“Nas duas últimas semanas, escrevi no manual de Língua Portuguesa o que o(a) professor(a) disse”). Paralelamente, para o modelo Questionar, foram realizadas duas correlações entre erros associados aos itens: item 2 (“Durante as próximas semanas tenciono perguntar ao(à) professor(a) quando não perceber alguma coisa na aula de Língua Portuguesa”) com o item 8 (“Fiz um plano detalhado em relação ao que fazer nas aulas de Língua Portuguesa quando, ao fazer uma pergunta na aula, os meus colegas gozam comigo”) e item 13 (“Nas duas últimas semanas fiz pelo menos uma pergunta ao(à) professor(a), quando ele(a) explicou uma nova matéria nas aulas de Língua Portuguesa”) com o item 14 (“Nas duas últimas semanas perguntei ao(à) professor(a), na aula, quando não percebi alguma coisa de Língua Portuguesa”).

Para decidir sobre a qualidade do ajustamento dos modelos de medida, foram tidos em conta os valores dos Índices de Qualidade de Ajustamento. O modelo Tirar Apontamentos, após correlação de erros, obteve resultados apropriados ($\chi^2 = 1.488$; CFI= .941; PCFI= .717; GFI= .867; TLI= .923; RMSEA= .072), e o modelo Questionar também ($\chi^2 = 1,358$; CFI= .962; PCFI= .751; GFI= .873; TLI= .951; RMSEA= .062). O modelo final de Tirar Apontamentos, após a correlação de erros associados aos itens, resultante da Análise Factorial Confirmatória, pode ser consultado na Figura nº2. A Figura nº3 apresenta a estrutura final do modelo Questionar, após a correlação de erros associados aos itens.

Figura nº2. Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Tirar Apontamentos.

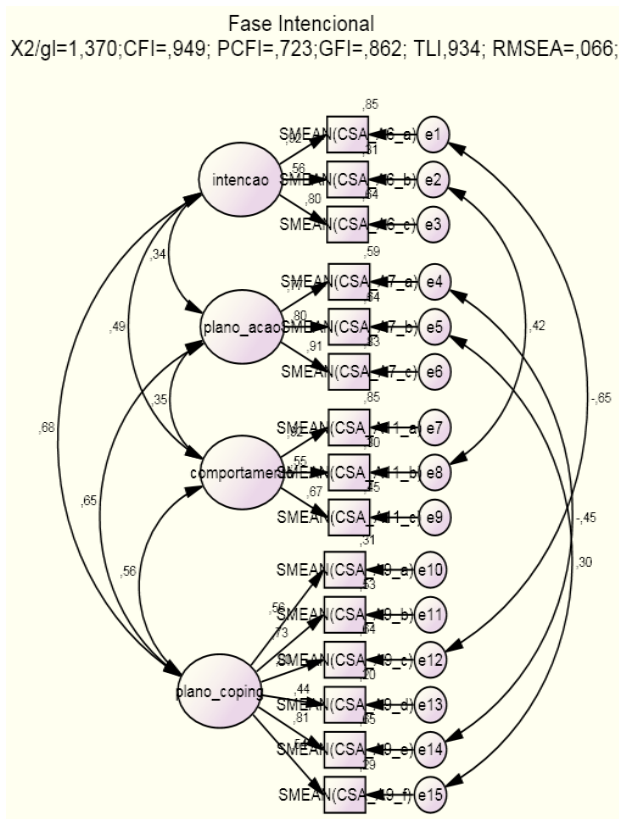
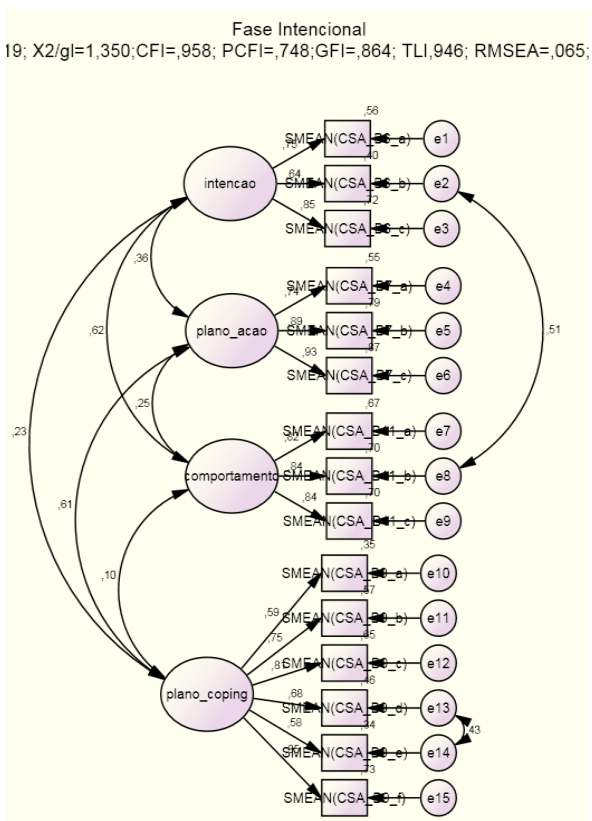


Figura nº3. Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Questionar.



Os valores alfa obtidos para os fatores de cada modelo podem ser observados na tabela nº1. Como se pode observar, estes valores indicam uma boa consistência interna para todos os fatores considerados.

Tabela nº1. Valores Alfa dos Fatores dos modelos Tirar Apontamentos e Questionar.

	Tirar Apontamentos	Questionar
	Alfas	Alfas
Intenção	.788	.796
Planeamento da Ação	.865	.893
Planeamento do Coping	.821	.870
Comportamento	.752	.874

Procedimentos de análise

Nas análises realizadas, e dada a reduzida dimensão da amostra, utilizámos a amostra total, sem considerar o estágio em que os participantes se encontravam.

Na análise de dados para analisar as diferenças entre cada grupo, para os comportamentos de Tirar Apontamentos e Colocar Questões em aula, de T1 para T2, recorreu-se à Anova de Medidas Repetidas e ao teste t-sudent para amostras emparelhadas. Previamente realizou-se uma ANOVA para verificar em T1 a homogeneidade dos grupos experimental e controlo nos comportamentos que se pretendiam estudar .

De seguida foram realizadas correlações de Pearson para analisar as associações entre as variáveis em estudo, para os programas Tirar Apontamentos e Colocar Questões, no grupo experimental e no grupo controlo separadamente. Por último, realizou-se uma análise de regressão linear (método enter) para testar o valor preditivo das variáveis do modelo HAPA, fase intencional, no comportamento de Tirar Apontamentos e de Colocar Questões, para os grupos experimental e controlo separadamente.

Para a realização destes testes, foi utilizado o software estatístico SPSS, versão 19, para Windows.

Resultados

Análise das diferenças entre os grupos experimental e controlo nos *comportamentos de Tirar Apontamentos e Colocar Questões* em sala de aula.

As análises estatísticas que se seguem tiveram por objetivo analisar as diferenças entre o grupo experimental e o grupo controlo nos comportamentos de Tirar Apontamentos e de Questionar, nos dois momentos de recolha de dados T1 e T2.

Antes, porém, foram realizados algumas análises, cujos resultados passamos a descrever.

Começou por se realizar o teste de Kolmogorov-Smirnov para as variáveis dependentes em estudo, Tirar Apontamentos e Colocar Questões, o qual mostrou que estas não seguem uma distribuição normal ($p > .05$). No entanto, os testes paramétricos utilizados são robustos relativamente à violação do pressuposto da normalidade (Maroco, 2007). Através do teste de Levene, verificou-se que os grupos apresentavam homogeneidade de variância para o Tirar Apontamentos ($F(1, 93) = .956, p = .331$) e para o Colocar Questões ($F(1, 99) = 2.813, p = .097$).

De seguida, foi realizada uma análise de Qui-Quadrado, para verificar a equivalência em T1 entre os grupos experimental e controlo, quanto ao género, idade e retenções escolares dos participantes. O teste de Qui-Quadrado não revelou resultados significativos ($X^2(1) = .285, p = .593$) para a variável sexo, no grupo experimental, sendo que 60% são raparigas e 40% são rapazes, e no grupo controlo 54% são raparigas e 46% são rapazes. Também para a variável idade, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos ($X^2(2) = 3.68, p = .159$), sendo que no grupo experimental 98% dos alunos tem entre 13 e 16 anos e 2% tem entre 17 e 20 anos, e no grupo controlo 7,5% tem entre 9 e 12 anos, 90% tem entre 13 e 16 anos e 2,5% tem entre 17 e 20 anos. Por último, os resultados do teste de Qui-Quadrado mostraram que não há igualmente diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo controlo, para a variável retenções escolares ($X^2(1) = .529, p = .467$), sendo que no

grupo experimental 55,3% já teve alguma retenção e 44,7% nunca ficou retido, e no grupo controlo 47,5% já teve alguma retenção e 52,5% nunca ficou retido. Podemos concluir que a amostra é homogénea em ambos os grupos, pelo que não será necessário controlar estas variáveis nas análises subsequentes.

Finalmente, pretendeu-se também analisar as diferenças entre os grupos experimental e controlo em T1, para as variáveis em estudo: Intenção, Planeamento da Ação, Planeamento do Coping e Comportamento, associadas aos programas Tirar Apontamentos e Questionar. Realizou-se, para esse efeito, uma ANOVA.

Para o programa Tirar Apontamentos, em T1, os resultados revelaram que os grupos diferem significativamente na variável comportamento ($F(1, 94) = 4.32, p < .05$), sendo a média mais elevada no grupo de controlo do que no grupo experimental ($M_{\text{cont}} = 4.800, dp = 1.129$, e $M_{\text{exp}} = 4.269, dp = 1.297$, respetivamente), indicando que o grupo controlo executa mais frequentemente o comportamento de tirar apontamentos do que o grupo experimental. Não são significativas as diferenças para as variáveis Intenção ($F(1, 94) = 1.570, p = .213$), Planeamento da Ação ($F(1, 94) = .079, p = .779$) e Planeamento do Coping ($F(1, 94) = .869, p = .354$).

Para o programa Questionar, em T1, não se registaram diferenças significativas entre os dois grupos, para nenhuma destas variáveis: Intenção ($F(1, 94) = .423, p = .517$), Planeamento da Ação ($F(1, 94) = 1.286, p = .260$), Planeamento do Coping ($F(1, 94) = .012, p = .912$) e Comportamento ($F(1, 94) = .272, p = .603$).

Em suma, para todas as variáveis, exceto para a variável Comportamento de Tirar Apontamentos, os alunos de ambos os grupos evidenciaram valores equivalentes em T1.

Análise das diferenças nos comportamentos de tirar apontamentos e colocar questões

Seguidamente, procedeu-se a um conjunto de análises para avaliar a eficácia do programa de intervenção para os comportamentos de Tirar Apontamentos e de Questionação. Para tal, realizou-se uma ANOVA de Medidas Repetidas, através da qual se compararam os grupos (experimental e controlo) em T1 e T2, nas variáveis dependentes descritas, tendo como co-variável o comportamento Tirar Apontamentos em T1, por este se ter revelado, à partida, significativamente diferente nos grupos em estudo.

Os resultados encontrados revelaram apenas diferenças significativas entre os grupos experimental e controlo de T1 para T2, para a variável comportamento de Tirar Apontamentos (Pillai's Trace = .061, $F(1, 92) = .249$, $p = .016$) ($M_{\text{exp}} = .40180$, $dp = 1.158$, $t = 2.574$, $p < .05$) ($M_{\text{cont}} = -.18333$, $dp = 1.136$, $t = -1.020$, $p < .05$) indicando um decréscimo deste comportamento no grupo experimental e um aumento no de controlo.

Seguidamente, estudaram-se as diferenças entre T1 e o T2 para ambos os programas, Tirar Apontamentos e Questionação, nos grupos experimental e de controlo, através do teste t-student para amostras emparelhadas.

Relativamente ao programa Tirar Apontamentos, e analisando a subamostra sujeita a intervenção, de T1 para T2 foram encontradas diferenças significativas no comportamento de Tirar Apontamentos ($M_{\text{exp}} = .402$, $dp = 1.15779$, $t = 2.574$, $p = .013$), que vão no sentido de ter havido um decréscimo desse comportamento. Na subamostra de controlo não se encontraram diferenças significativas (Tabela nº2).

Quanto ao programa Questionar, de T1 para T2 apenas foram encontradas diferenças significativas para a subamostra experimental na variável Planeamento do Coping ($M = -.44670$, $dp = 1.11577$, $t = -2.969$, $p = .004$), as quais evidenciam um aumento deste, e na variável Comportamento de Questionar ($M = .40517$, $dp = 1.35046$, $t = 2.225$, $p = .030$),

indiciando um decréscimo deste. Não se encontraram diferenças significativas na subamostra de controlo (Tabela nº3).

Tabela nº2. Diferenças entre T1 e T2, para tirar apontamentos, por grupo.

		Média (T2-T1)	Dp	T	
Grupo Experimental	Par1	Intenção T2 – Intenção T1	-.02229	1.055	-.157
	Par 2	Planeamento ação T2 – planeamento ação T1	.03753	1.428	.195
	Par 3	Planeamento coping T2 – Planeamento Coping T1	.03869	.944	.304
	Par 4	Comportamento T2 – Comportamento T1	.40180	1.158	2.574*
Grupo Controlo	Par 1	Intenção T2 – Intenção T1	-.28333	1.023	-1.752
	Par 2	Planeamento ação T2 – planeamento ação T1	.00000	1.743	.000
	Par 3	Planeamento coping T2 – Planeamento Coping T1	.26880	1.137	1.495
	Par 4	Comportamento T2 – Comportamento T1	-.18333	1.137	-1.020

Nota: *p<.05

Tabela nº3. Diferenças entre T1 e T2, para questionar, por grupo.

		Média (T2-T1)	Dp	T	
Grupo Experimental	Par1	Intenção T2 – Intenção T1	.05400	1.029	.389
	Par 2	Planeamento ação T2 – planeamento ação T1	.00928	1.191	.058
	Par 3	Planeamento coping T2 – Planeamento Coping T1	-.44670	1.116	-2.969**
	Par 4	Comportamento T2 – Comportamento T1	.40517	1.350	2.225*
Grupo Controlo	Par 1	Intenção T2 – Intenção T1	.02491	.941	.167
	Par 2	Planeamento ação T2 – planeamento ação T1	-.11667	1.309	-.564
	Par 3	Planeamento coping T2 – Planeamento Coping T1	-.06128	1.344	-.288
	Par 4	Comportamento T2 – Comportamento T1	-.02519	1.011	-.158

Nota: *p<.05; **p<.01

Análise de correlações e regressões

Tendo em vista o estudo do valor preditivo das variáveis previstas no modelo HAPA para a fase intencional (intenção, planeamento da acção e planeamento do coping) e trabalhadas em ambos os programas de intervenção, Tirar Apontamentos e Colocar Questões, na explicação destes comportamentos, procedeu-se a um conjunto de análises de regressão linear múltipla (método *enter*). Antes, porém, analisaram-se as correlações (*r* de Pearson) entre as variáveis em estudo para o Tirar Apontamentos e a Questionação, nos grupos experimental e controlo.

Relativamente ao programa Tirar Apontamentos, de uma maneira geral, no grupo experimental, todas as correlações entre as variáveis em estudo são significativas, exceto a correlação entre o Planeamento da Acção em T1 e Comportamento em T2 ($p = .174$) e a correlação entre Comportamento em T1 e Planeamento da Acção em T2 ($p = .183$), conforme se pode observar na Tabela nº4.

Tabela nº4. Correlações entre variáveis no grupo experimental para Tirar Apontamentos.

	Intenção T1	Planeamento Acção T1	Planeamento Coping T1	Comportamento T1	Intenção T2	Planeamento Acção T2	Planeamento Coping T2	Comportamento T2
Intenção T1	—							
Planeamento Acção T1	.489**	—						
Planeamento Coping T1	.677**	.427**	—					
Comportamento T1	.569**	.324*	.481**	—				
Intenção T2	.435**	.276*	.438**	.353**	—			
Planeamento Acção T2	.360**	.414**	.420**	.182	.465**	—		
Planeamento Coping T2	.489**	.391**	.611**	.349**	.543**	.644**	—	
Comportamento T2	.427**	.186	.321*	.579**	.460**	.297*	.318*	—

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

Já no grupo de controlo as correlações significativas entre as variáveis em estudo para o mesmo programa são em menor número: mais especificamente verificaram-se correlações

não significativas entre o Planeamento da Ação em T1 ($p = .254$), o Planeamento do Coping em T1 ($p = .207$), a Intenção em T2 ($p = .096$) e o Planeamento do Coping em T2 ($p = .531$), por um lado, e o Comportamento em T2, por outro; mas também entre a Intenção em T1 e o Planeamento da ação em T1 ($p = .158$), a Intenção em T1 e o Comportamento em T1 ($p = .137$), entre o Planeamento da Ação em T1 e o Planeamento da Ação em T2 ($p = .095$) e entre o Planeamento da Ação em T1 e o Planeamento do Coping em T2 ($p = .06$). Estes resultados vão ao encontro do espetável menor número de correlações significativas entre as variáveis no grupo controlo, relativamente ao grupo experimental (ver tabela nº5).

Tabela nº5. Correlações entre variáveis para grupo controlo, para Tirar Apontamentos.

	Intenção T1	Planeamento Ação T1	Planeamento Coping T1	Comportamento T1	Intenção T2	Planeamento Ação T2	Planeamento Coping T2	Comportamento T2
Intenção T1	—							
Planeamento Ação T1	.227	—						
Planeamento Coping T1	.475**	.571**	—					
Comportamento T1	.239	.324*	.433**	—				
Intenção T2	.482**	.549**	.373*	.499**	—			
Planeamento Ação T2	.447**	.267	.345*	.546**	.528**	—		
Planeamento Coping T2	.404**	.300	.580**	.502**	.465**	.612**	—	
Comportamento T2	.331*	.185	.204	.381*	.267	.327*	.102	—

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

Para o programa Questionar, e no que refere ao grupo experimental, foi encontrado igual número de correlações significativas e não significativas (14 correlações significativas e 14 não significativas), enquanto no grupo controlo há mais uma correlação não significativa. As correlações significativas num grupo e noutro são as mesmas, com exceção das correlações entre o Planeamento da Ação em T1 e o Planeamento do Coping em T2, e entre a Intenção em T2 e o Planeamento do Coping em T2, que são significativas no grupo experimental, mas não o são no grupo de controlo ($p = .278$ e $p = .119$ respetivamente) e também entre o

Planeamento do Coping em T1 e o Planeamento da Ação em T2 que é marginalmente significativa no grupo experimental e significa no grupo controlo ($p = .100$), e ainda entre o Planeamento da Ação em T2 e o Comportamento em T2 que é significativos no grupo controlo e não significativo no grupo experimental ($p = .247$), como se pode observar nas tabelas nº6 e 7.

Tabela nº 6. Correlações entre variáveis no grupo experimental para Questionar.

	Intenção T1	Planeamento Ação T1	Planeamento Coping T1	Comportamento T1	Intenção T2	Planeamento Ação T2	Planeamento Coping T2	Comportamento T2
Intenção T1	—							
Planeamento Ação T1	.359**	—						
Planeamento Coping T1	.185	.528**	—					
Comportamento T1	.462**	.196	.054	—				
Intenção T2	.408**	.254	.205	.359**	—			
Planeamento Ação T2	.243	.465**	.224	.052	.413**	—		
Planeamento Coping T2	.162	.363**	.475**	.201	.329*	.460**	—	
Comportamento T2	.393**	.182	.168	.483**	.629**	.159	.169	—

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

Tabela nº7. Correlações entre variáveis para grupo controlo, para Questionar.

	Intenção T1	Planeamento Ação T1	Planeamento Coping T1	Comportamento T1	Intenção T2	Planeamento Ação T2	Planeamento Coping T2	Comportamento T2
Intenção T1	—							
Planeamento Ação T1	.375*	—						
Planeamento Coping T1	.236	.545**	—					
Comportamento T1	.611*	.215	.196	—				
Intenção T2	.538**	.159	.252	.717**	—			
Planeamento Ação T2	.173	.506**	.481**	.284	.332*	—		
Planeamento Coping T2	.038	.176	.445**	.229	.250	.457**	—	
Comportamento T2	.654**	.239	.259	.757**	.632**	.355*	.224	—

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

Realizou-se, de seguida, um conjunto de análises de regressão linear (*enter*), de forma a estudar o valor preditivo das variáveis do modelo de Schwarzer para a fase intencional (Intenção, Planeamento da Ação e Planeamento do Coping) (valores em pós-teste introduzidos no 2º passo) nos comportamentos de Tirar Apontamentos e de Questionação dos participantes após a intervenção, mas controlando os efeitos dessas mesmas variáveis e desses comportamentos em pré-teste (introduzidas no 1º passo). Estas análises foram efetuadas separadamente para a subamostra do grupo experimental e para a subamostra do grupo controlo. Os seus resultados constam dos quadros nº8 (grupo experimental para ambos os programas separadamente) e nº9 (grupo controlo para ambos os programas separadamente) que a seguir se apresentam:

Tabela nº8. Análise do valor preditivo das variáveis da fase Intencional para os comportamentos, para o grupo experimental.

	Tirar Apontamentos		Questionar	
	Modelo 1	Modelo 2 (Aditivo)	Modelo 1	Modelo 2 (Aditivo)
1º p	B	B	B	B
Intencional	.183	.127	.202	.063
Planeamento Ação	-.058	-.109	-.035	-.022
Planeamento Coping	-.021	-.103	.128	.096
Comportamento	.503**	.489**	.389**	.277*
2º p		B		B
Intencional		.261		.546**
Planeamento Ação		.167		-.070
Planeamento Coping		-.058		-.082
R ² Aj.	.300**	.351	.225	.413
R ² Change	.352**	.083	.283	.206
F	6.795**	2.306*	4.922	6.32

Nota: *p<.05; **p<.01

No que refere ao grupo experimental, os resultados da análise de regressão revelam que as variáveis do Modelo HAPA para a fase intencional em T1 (Modelo 1) são significativas para a explicação do Comportamento de Tirar Apontamentos em T2 ($X^2 = .352, p = .000$), explicando no conjunto 30% da sua variância. A análise dos valores de beta revela que a

variável Comportamento em T1 é a que contribui como preditor significativo e pela positiva para a explicação do Comportamento em T2 ($\beta = .503, p = .001$).

Quando introduzimos as variáveis do Modelo HAPA para a fase intencional após a intervenção, ou seja em T2, este Modelo Aditivo explica mais 5% da variância do Comportamento em T2 ($X^2 = .435, p = .089$) embora esta significância seja apenas marginal. O Comportamento em T1 continua a ser um bom preditor pela positiva do Comportamento em T2 ($\beta = .489, p = .001$). A este acrescenta-se a Intenção em T2, que passa a ser também um fator preditivo significativo pela positiva do Comportamento em T2 ($\beta = .261, p = .063$).

Para o programa Questionar verificou-se que o Modelo 1, relativo às variáveis do Modelo HAPA para a fase intencional em T1 é significativo e explica 22,5% da variância do Comportamento em T2 ($X^2 = .283, p = .002$). A variável Comportamento em T1 é, de novo, a que se revela como um preditor significativo pela positiva do Comportamento em T2 ($\beta = .389, p = .006$). Ao serem introduzidas as variáveis de T2, o Modelo Aditivo passa a explicar 41,3% da variância do Comportamento em T2 ($X^2 = .489, p = .001$), tendo contribuído com mais 18,8% para a sua explicação. À semelhança do que acontece com o programa Tirar Apontamentos, também neste, o Comportamento em T1 continua a ser um bom preditor e pela positiva do Comportamento em T2 ($\beta = .277, p = .032$), e a Intenção em T2 passa a ser também um fator preditivo significativo pela positiva ($\beta = .546, p = .000$) do Comportamento em T2.

Estes resultados permitem-nos concluir que tanto no programa Tirar Apontamentos como no programa Questionar, os alunos que já executavam esses comportamentos continuaram a executá-los após a intervenção do programa, sendo que a intervenção permitiu que os comportamentos em T2 passassem também a ser explicados pela Intenção formada.

Para o grupo controlo, as variáveis do Modelo HAPA para a fase intencional de T1 (Modelo 1) são marginalmente significativas para a explicação do Comportamento de Tirar

Apontamentos em T2 ($X^2 = .215, p = .069$), explicando 12,5% da sua variância. As variáveis Comportamento em T1 e Intenção em T1 revelam-se preditores significativos e marginalmente positivos, respectivamente, pela positiva, do Comportamento em T2 ($\beta = .340, p = .05$ e $\beta = .293, p = .095$, respectivamente). Quando introduzimos as variáveis do Modelo HAPA de T2, este Modelo Aditivo não é significativo para a explicação da variância do Comportamento de Tirar Apontamentos em T2 ($X^2 = .268, p = .519$).

Relativamente ao Questionar, as variáveis do Modelo HAPA de T1 (Modelo 1) são significativas para a explicação do comportamento em T2 ($X^2 = .639, p = .000$), explicando 59,8% da variância do comportamento. As variáveis Intenção em T1 e Comportamento em T1 são preditores significativos no sentido positivo do comportamento em T2 ($\beta = .307, p = .03$ para a Intenção T1; $\beta = .560, p = .000$ para o comportamento T1).

Ao serem introduzidas as variáveis de T2, o Modelo Aditivo também não é significativo para a explicação da variância do Comportamento de Questionação em T2 ($X^2 = .663, p = .531$).

Tabela nº9 Análise do valor preditivo das variáveis da fase Intencional para os comportamentos, para o grupo controlo.

	Tirar Apontamentos		Questionar	
	Modelo 1	Modelo 2 (Aditivo)	Modelo 1	Modelo 2 (Aditivo)
1º p	B	β	B	B
Intencional	.293	.290	.307*	.332*
Planeamento Ação	.081	.068	-.055	-.112
Planeamento Coping	-.129	.006	.107	.047
Comportamento	.340*	.363	.560*	.476**
2º p		β		B
Intencional		-.052		.058
Planeamento Ação		.203		.173
Planeamento Coping		-.322		.008
Adj. R. Sq	.125	.108	.598	.589
Rsq. Ch.	.215	.053	.639	.024
F	2.399	.771	15.508	.749

Assim, de acordo com estes dados, e para ambos os programas, os alunos que tinham o comportamento de tirar apontamentos e questionar em T1 continuaram a fazê-lo em T2, não havendo alterações significativas nestes comportamentos, com a aplicação do programa de controlo (riscos e benefícios da Internet).

Discussão / Conclusão

Os testes de Qui Quadrado realizados para T1, permitiram verificar a homogeneidade dos grupos experimental e controlo no que refere as variáveis sócio-demográficas analisadas. A ANOVA efectuada no início do estudo revelou que, pelo contrário, antes da aplicação do programa, o grupo controlo executava mais frequentemente o comportamento de Tirar Apontamentos do que o grupo experimental, indicando não haver homogeneidade entre os grupos para essa variável. Este desfasamento entre os grupos foi tido em conta e controlado na análise da eficácia da intervenção, pois esta diferença poderia enviesar os resultados encontrados. Pelo contrário, os grupos experimental e controlo não diferem no comportamento de Colocar Questões, pelo que se pode considerar que não são subgrupos diferentes da população escolar.

Apesar do controlo da variável comportamento de Tirar Apontamentos feito na ANOVA de Medidas Repetidas realizada para avaliar a eficácia do programa de intervenção, verificou-se que em T2 há uma diferença significativa entre o grupo experimental e o grupo controlo neste comportamento, desfavorável ao grupo experimental. De acordo com os pressupostos teóricos da intervenção esperava-se um aumento do comportamento de Tirar Apontamentos no grupo experimental, de T1 para T2, e não um decréscimo; no grupo de controlo não era esperada uma alteração nesse comportamento, uma vez que os participantes não foram sujeitos à intervenção tendo em vista o seu incremento. Estes resultados não vão, assim, ao encontro do esperado, uma vez que se encontrou um decréscimo significativo do comportamento de Tirar Apontamentos no grupo experimental relativamente ao grupo controlo.

Relativamente ao comportamento de Questionação, a ANOVA de Medidas Repetidas não identificou diferenças significativas entre os grupos experimental e controlo, pelo que se

conclui que a intervenção não permitiu diferenciar favoravelmente o grupo experimental do grupo controlo.

De modo a clarificar o significado do decréscimo do comportamento de Tirar Apontamentos para a subamostra experimental, e da inexistência de diferenças significativas, para o comportamento de Colocar Questões para a subamostra experimental, foram realizados testes t-student para amostras emparelhadas tendo em vista a comparação de T1 e T2 para cada subgrupo.

Para o programa Tirar Apontamentos, na subamostra experimental o teste T atribuiu significância ao decréscimo do comportamento de T1 para T2. Assim, pode-se concluir que o programa Tirar Apontamentos não surtiu o efeito que se pretendia: aumentar o comportamento de tirar apontamentos, verificando-se pelo contrário uma diminuição no mesmo.

Para o programa Colocar Questões, na subamostra experimental foram encontradas diferenças significativas no sentido do aumento na variável Planeamento do Coping e do decréscimo no Comportamento de Questionar. Desta forma, embora o programa de intervenção pareça ter tido o efeito esperável no que refere ao aumento do Planeamento de formas de Coping face aos obstáculos sentidos na Colocação de Questões em sala de aula, este comportamento de Questionação sofreu um decréscimo de T1 para T2.

No grupo controlo não se encontraram diferenças significativas de T1 para T2, o que indica que, como esperado, o programa aplicado, neutro relativamente às variáveis do HAPA, fase intencional, não teve efeitos nos comportamentos de Tirar Apontamentos e Colocar Questões.

Para a interpretação do decréscimo verificado nos comportamentos de Tirar Apontamentos e Colocar Questões para a subamostra experimental, levantam-se algumas hipóteses, como a época escolar em que foram aplicados os questionários pré-teste e pós-

teste. O facto de estes terem sido aplicados em épocas escolares distintas do ponto de vista da proximidade com interrupções letivas e da maior afluência de trabalho associada à preparação para testes ou, poderá ter-se refletido nas respostas dadas: as interrupções lectivas impossibilitando em determinados períodos a execução dos comportamentos alvo de intervenção; a aproximação de testes condicionando naturalmente um aumento dos comportamentos de Tirar Apontamentos e de Questionação os quais, como foi explicado aos alunos durante a realização do programa, estão relacionados positivamente com o desempenho escolar (Kobayashi, 2006; Boyle, 2007; Zaremba et. al., 2004).

Outra explicação para o não aumento dos comportamentos em estudo poderá relacionar-se com o facto dos alunos poderem situar-se maioritariamente no estágio Pré-Intencional, não tendo ainda formado a intenção de executar esses comportamentos e o programa não trabalhar as variáveis da fase Pré-Intencional. Estudos de Schüz e colaboradores (2006) permitem apoiar esta ideia pois através dos resultados que encontraram em intervenções *match – mismatch*, concluíram que os sujeitos que recebem o programa ajustado ao seu estágio beneficiam mais da intervenção por comparação com aqueles que recebem uma intervenção não ajustada. No entanto, e como já foi explicado nos Procedimentos de Análise, devido à dimensão reduzida da amostra não foi possível contemplar o estágio de mudança dos alunos quando se procedeu à análise da eficácia da intervenção.

Além disso, pode ainda ter ocorrido um efeito de *reactance disappointment* nos indivíduos cuja intervenção que não correspondeu ao estágio em que se encontravam (Schüz et. al., 2006), o que reforça a necessidade de intervenções por estádios.

Ainda, o preenchimento do questionário (e a própria intervenção) de que os alunos foram alvo pode ter contribuído para os resultados encontrados, aumentando a sua tomada de consciência e atenção aos seus comportamentos de Tirar Apontamentos e Colocar Questões em aula, levando-os a realizar uma avaliação mais exigente destes seus comportamentos com

reflexo nas respostas dadas em pós-teste. Zaremba e colaboradores (2004) concluíram, no seu estudo, que uma auto avaliação repetida encoraja os estudantes a estarem atentos aos seus comportamentos nas aulas. Apesar do presente estudo ter tido apenas duas avaliações repetidas, a realização do primeiro questionário poderá ter despoletado esta atenção e avaliação dos comportamentos em aula.

De forma a aprofundar a análise do valor explicativo das variáveis do modelo HAPA, fase Intencional, na explicação dos comportamentos de envolvimento escolar em estudo, realizou-se um conjunto de análises de correlação (r de Pearson), entre as variáveis do modelo HAPA para os programas Tirar Apontamentos e Colocar Questões. Estas análises revelaram um maior número de correlações significativas entre as variáveis do modelo HAPA trabalhadas no programa Tirar Apontamentos no grupo experimental, por comparação com o grupo controlo, mas não no programa Colocar Questões.

Os primeiros resultados vão ao encontro do previsto, pois como o modelo HAPA prevê que haja uma relação forte entre as variáveis que o caracterizam (Schwarzer, 2008; Schwarzer, sem data), também neste estudo se esperava encontrar correlações significativas entre as variáveis no grupo experimental, pois é neste que ocorre a intervenção. Para o programa Colocar Questões, o menor número relativo de correlações significativas encontradas no grupo experimental poderá indicar menos participantes na fase volitiva para este comportamento, uma vez que, de acordo com o HAPA, é de esperar que indivíduos na fase motivacional tenham menos variáveis volitivas correlacionadas do que indivíduos que estão na fase volitiva (Schwarzer, sem data).

Por último, a análise de regressão efetuada para o grupo experimental permite concluir que, as variáveis do modelo HAPA, fase intencional, e em particular a intenção de mudar, são preditores significativos e pela positiva dos comportamentos de Tirar Apontamentos e de Colocar Questões em sala de aula pelos alunos, após as respectivas intervenções.

No grupo controle, para ambos os programas, as variáveis de intervenção de acordo com a fase intencional do modelo HAPA não explicam os comportamentos de Tirar Apontamentos e Colocar Questões em T2. Estes resultados vão ao encontro do esperado, pois o programa aplicado a este grupo não interveio nessas variáveis.

Concluindo sobre os comportamentos dos alunos, aqueles que antes da aplicação do programa tiravam Apontamentos e Colocavam Questões com frequência continuaram a fazê-lo frequentemente, após a conclusão dos programas, tanto no grupo experimental como no controle. O aumento na Intenção de executar esses comportamentos passou a contribuir para a explicação dos mesmos nos alunos do grupo experimental, após estes terem sido sujeitos à aplicação dos respectivos programas.

Estes resultados sugerem que o modelo HAPA, enquanto modelo de mudança de comportamentos, poderá ser aplicado ao contexto escolar, para os comportamentos de Tirar Apontamentos e Colocar Questões, por ser explicativo e preditivo destes. No entanto, este é um estudo exploratório, pelo que é necessário efetuar mais estudos sobre a aplicabilidade do modelo HAPA ao contexto escolar, tanto no que refere estes comportamentos como outros comportamentos de envolvimento escolar.

Limitações

Como acabamos de ver os resultados obtidos permitiram encontrar algumas respostas para a questão de investigação inicialmente colocada. No entanto, podem ser apontadas algumas limitações a este estudo, as quais passamos a enunciar.

A primeira prende-se com a própria amostra, por ser de conveniência e terem participado as turmas e alunos que as escolas e professores disponibilizaram. Isto levanta algumas questões quanto à generalização dos resultados, pelo que a sua extrapolação para outras turmas e outros alunos deve ser feita com precaução.

Ainda em relação à amostra, o número de indivíduos dos grupos experimental e de controlo não foi suficiente para que se pudessem realizar análises *match – mismatch* (Schütz et. al., 2006), que seriam muito pertinentes face ao modelo de estádios de referência e que poderiam clarificar alguns dos resultados menos esperados anteriormente referidos. Uma amostra maior poderia ter permitido também relalizar outras análises mais robustas tendo em vista o teste do modelo HAPA.

Outra limitação deste estudo remete para o facto de não se ter analisado o efeito dos programas de intervenção no desempenho escolar (notas escolares), que inicialmente foi ponderado e que gostaríamos de ter explorado. Tal não foi possível, devido ao curto espaço de tempo que separou o lançamento das avaliações de final de ano nas escolas que participaram e a entrega desta monografia.

Podemos ainda apontar como limitação a extensão dos questionários, uma vez que foram aplicados na integra os questionários previstos para a investigação de doutoramento em que este estudo se inseriu. Alguns alunos expressaram a sua desmotivação em responder ao questionário, em especial em T2. Futuras investigações deverão ter em conta a extensão dos questionários a aplicar.

O estudo pode também ter sido limitado pela inexperiência do aplicador do programa no que refere ao grupo experimental, comparativamente ao aplicador do programa nas turmas de controlo.

Implicações

Deste estudo podem retirar-se algumas implicações que em seguida são apresentadas, por se considerar que podem vir a ser úteis para futuras investigações.

Assim, é necessário continuar a explorar a aplicabilidade do modelo HAPA, fase Intencional, ao contexto escolar, nos comportamentos de tirar apontamentos e colocar questões. Por outro lado, é também importante perceber melhor quais as variáveis do modelo que contribuem para estes comportamentos, a forma como estas se relacionam na explicação destes comportamentos, uma vez que, neste estudo, a aplicação dos programas apenas evidenciou o contributo da variável Intenção como preditor dos comportamentos. Fica nomeadamente por explorar se este resultado se deve ao facto de a variável Intenção ser mais facilmente manipulável através da intervenção construída e / ou se as restantes variáveis necessitariam de uma intervenção mais pormenorizada ou mais longa.

Esperamos com este estudo ter dado um contributo para o estudo da aplicabilidade do modelo HAPA, fase intencional, no contexto escolar, designadamente na explicação da mudança de comportamentos de envolvimento escolar como o Tirar Apontamentos e a Questionação.

Referências

- Alvarez, M. J. (2011, maio). *Novas perspectivas na teoria e investigação sobre promoção da saúde*. Powerpoint utilizado na aula de Adaptação e Prevenção do Risco. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Armitage, C. J. (2008). Cognitive and affective predictors of academic achievement in schoolchildren. *British Journal of Psychology*, 99, 57-74.
- Armitage, C. J. & Conner, M. (2000). Social cognition models and health behaviour: A structured review. *Psychology and Health*, 15, 173-189.
- Bowles, T. V. (2006). The Adaptive Change Model: An advance on the Transtheoretical Model of Change. *The Journal of Psychology*, 140(5), 439-457.
- Boyle, J. (2007). The process of note taking: Implications for students with mild disabilities. *The Clearing House*, 80(5) 227-230.
- Brug, J., Conner, M., Harré, N., Kremers, S., McKellar, S. & Whitelaw, S. (2005). The transtheoretical model and stages of change: a critique. Observations by five commentators on the paper by Adams, J. and White, M. (2004). Why don't stage-based activity promotion interventions work? *Health Education Research*, 20(2), 244-258.
- Campbell, M. (2010). An application of the Theory of Planned Behavior to examine the impact of classroom inclusion on elementary school students. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 7, 235-250.
- Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W. & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of social engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.

- Chin, C. & Osborne, J. (2008). Student's questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39.
- Gallo, I. S. & Gollwitzer, P. M. (2007). Implementation intentions: A look back at fifteen years of progress. *Psicothema*, 19(1), 37-42.
- Gollwitzer, P. M. & Schaal, B. (1998). Metacognition in action: The importance of implementation intentions. *Personality and Social Psychology Review*, 2(2), 124-136.
- Kbayashi, K. (2006). Conditional effects of interventions in note-taking procedures on learning: A meta-analysis. *Japanese Psychological Research*, 48(2), 109-114.
- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Lippke, S., Wiedemann, A., Ziegelmann, J., Reuter, T. & Schwarzer, R. (2009). Self-efficacy moderates the mediation of intentions into behavior via plans. *American Journal of Health Behavior*, 33(5), 521-529.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Neves, C.S. (2011). *Programa Questionar e Tirar Apontamentos*. Manuscrito não publicado.
- Neves, C.S. (2011). *Programas Questionar e Tirar Apontamentos*. Manuscrito policopiado, não publicado.
- Neves C. S. (2010). *Promoção do bem-estar em contexto escolar: O coping na adolescência*. Projecto de Investigação no âmbito da Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Educação. Universidade de Lisboa.

- Neves, C. S. (2009). *Promoção de competências de coping em alunos do 3º ciclo: Um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado em Psicologia. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Neves C. S., Alvarez, M. J. & Marques Pinto, A. (2011). *Escala de Avaliação das Variáveis do Modelo HAPA em Sala de Aula*. Documento policopiado, não publicado.
- Neves C. S., Alvarez, M. J. & Marques Pinto, A. (2011). *Escala de Envolvimento Escolar*. Documento policopiado, não publicado.
- Schuz, B.; Sniehotta, F. F., Mallach, N., Wiedemann, A. U. & Schwarzer, R. (2009). Predicting transitions from preintentional, intentional and actional stages of change. *Health Education Research*, 24(1), 64-75.
- Schuz, B.; Sniehotta, F. F. & Schwarzer, R. (2006). Stage-specific effects of an action control intervention on dental flossing. *Health Education Research*, 22(3), 332-341.
- Schwarzer, R. (2008). Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *The International Association of Applied Psychology*, 57(1), 1-29.
- Schwarzer, R. (sem data). *HAPA figures to copy and past*. Retirado de http://userpage.fuberlin.de/~health/hapa_figures.pdf em 4 de julho de 2012.
- Schwarzer, R. & Luszczynska, A. (ano). Perceived self-efficacy. In M. Gerrard & K. D. McCaul (Eds.). *Health behavior constructs: Theory, measurement, and research*. National Cancer Institute Website. Consultado a 9 de Abril de 2012, em <http://dccps.cancer.gov/brp/constructs/self-efficacy/index.html>.

- Schwarzer, R. & Luszczynska, A. (2008). How to overcome health compromising behaviors. The Health Action Process Approach. *European Psychologist*, 13(2), 141-151.
- Schwarzer, R., Sniehotta, F. F., Lippke, S., Luszczynska, A., Scholz, U., Schüz, B., Wegner, M. & Ziegelmann, J. P. (2003). On the assessment and analysis of variables in the Health Action Process Approach: Conducting an investigation. On-line http://web.fu-berlin.de/gesund/hapa_web.pdf, em 29 de Janeiro de 2012.
- Sniehotta, F. F., Scholz, V. & Schwarzer, R. (2005). Bridging the intention-behavior gap: Planning self-efficacy, and action control in the adoption and maintenance of physical exercise. *Psychology and Health*, 20(2), 143-160.
- Sniehotta, F., Nagy, G., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2006). The role of action control in implementing intentions during the first weeks of behavior change. *British Journal of Social Psychology*, 45, 87-106.
- Sideridis, G. D. & Kaissidis-Rodafinos, A. (2001). Goal importance within Planned Behaviour Theory as “the” predictor of study behaviour in college. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 595-618.
- Sutton, S. (2008). How does the Health Action Process Approach (HAPA) bridge the intention-behavior gap? An examination of the model’s casual structure. *Applied Psychology: An International Review*, 57(1), 66-74.
- Webb, T. L & Sheeran, P. (2008). Mechanisms of implementation intentions effects: The role of goal intentions, self-efficacy, and accessibility of plan components. *British Journal of Social Psychology*, 47, 373-395.
- West, R. (2005). Time for a change: Putting the Transtheoretical (Stages of Change) Model to rest. *Addiction*, 100(8), 1036-1039.

WHO.(sem data). (sem nome). Retirado de http://www.who.int/topics/mental_health/en/ em 03 de julho de 2012.

Zaremba, S. B. & Dunn, D. S. (2004). Assessing class participation through self-evaluation: Method and measure. *Teaching of Psychology*, 31(3), 191-193.

Ziegelmann, J., Luszczynska, A. & Schwarzer, R. (2007). Are goal intentions or implementation intentions better predictors of health behaviour? A longitudinal study in orthopedic rehabilitation. *Rehabilitation Psychology*, 52(1), 97-102.

ANEXOS

Anexo 1. Escala de Avaliação das Variáveis do Modelo HAPA em Sala de Aula.

Anexo 2. Subescala Tirar Apontamentos da Escala de Envolvimento Escolar

Anexo 3. Subescala Colocar Questões da Escala de Envolvimento Escolar

B1	1	2	3	4	5	6
Durante as próximas semanas tenciono...	Discordo Muito	Discordo	Discordo Pouco	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
a) fazer pelo menos uma pergunta quando o(a) professor(a) explica uma nova matéria na aula de Língua Portuguesa,	O	O	O	O	O	O
b) perguntar ao(à) professor(a) quando não perceber alguma coisa na aula de Língua Portuguesa,	O	O	O	O	O	O
c) fazer pelo menos uma pergunta ao(à) professor(a) para aprofundar os meus conhecimentos nas aulas de Língua Portuguesa.	O	O	O	O	O	O

B2	1	2	3	4	5	6
Fiz planos concretos em relação a...	Discordo Muito	Discordo	Discordo Pouco	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
a) que tipo de dúvidas devo esclarecer fazendo perguntas ao(à) professor(a),	O	O	O	O	O	O
b) em que momentos da aula de Língua Portuguesa fazer perguntas ao(à) professor(a),	O	O	O	O	O	O
c) como fazer as minhas perguntas ao(à) professor(a).	O	O	O	O	O	O

B3	1	2	3	4	5	6
Fiz um plano detalhado em relação ao que fazer nas aulas de Língua Portuguesa...	Discordo Muito	Discordo	Discordo Pouco	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
a) quando fico ansioso ao pensar em fazer uma pergunta ao(à) professor(a),	O	O	O	O	O	O
b) quando, ao fazer uma pergunta na aula, os meus colegas gozam comigo,	O	O	O	O	O	O
c) quando receio que a minha pergunta seja disparatada,	O	O	O	O	O	O
d) quando quero fazer uma pergunta mas sei que o(a) professor(a) não gosta de ser interrompido,	O	O	O	O	O	O
e) quando, ao fazer uma pergunta, o(a) professor(a) pensa que não estou com atenção,	O	O	O	O	O	O
f) quando, ao fazer uma pergunta, os meus colegas pensam que não estou a perceber a matéria.	O	O	O	O	O	O

