

Patrícia da Silva Carvalho

Dissertação de mestrado

**Hábitos de estudo e sua influência no  
rendimento escolar**

Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2012



Patrícia da Silva Carvalho

# **Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar**

Orientadores

Professor Doutor Milton Madeira

Professor Mestre Francisco Sampaio Gomes

**Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde.**

Porto, 2012

## RESUMO

O principal objetivo desta dissertação foi analisar os hábitos de estudo tanto em relação aos resultados escolares como em relação ao número de retenções dos alunos, dando-se especial atenção a duas facetas/índices dos hábitos de estudo que são a frequência e o número de horas de estudo em casa, e de que forma estas duas facetas, uma por vez, se relacionam com os resultados escolares dos alunos. E por último, pretendeu-se ainda analisar secundariamente de que forma é que as variáveis género e nível de escolaridade, uma por vez, se relacionam com os hábitos de estudo dos alunos.

Esta dissertação é composta por duas partes; a primeira parte corresponde ao enquadramento teórico, que após a revisão da literatura, aborda o tema sobre o (in)sucesso escolar e, por último, os hábitos de estudo, para uma melhor compreensão do tema.

Já na segunda parte, sendo esta relativa ao estudo empírico, a amostra foi constituída por 146 alunos, que frequentavam o 8º, 9º, 10º, 11º e 12º ano de escolaridade no qual foi utilizado um Questionário Sociodemográfico desenvolvido pela autora desta dissertação e o Inventário de Estratégias de Estudo – IEE de Leal e Almeida (1993), adaptado por Sampaio e Carvalho (2011).

Os principais resultados revelam que os alunos com melhores hábitos de estudo apresentam também melhores resultados escolares. Já quanto ao número de retenções, esta variável não apresenta correlação significativa com os hábitos de estudo. Os alunos que estudam com mais frequência em casa apresentam uma tendência geral a terem melhores resultados escolares, assim como os alunos que estudam mais horas por dia em casa têm tendência a terem melhores resultados escolares. Quanto à relação entre a variável género e o os hábitos de estudo, mostrou-se ser esta relação significativa, e que os alunos do género feminino apresentam melhores hábitos de estudo que os alunos do género masculino. E por último, relativamente à análise entre os hábitos de estudo e o nível de escolaridade, pôde-se verificar que de forma geral há uma relação direta mas não significativa entre estas duas variáveis.

Por fim, discutiu-se os resultados, sobretudo quanto à hipótese principal a qual afirma que existe uma relação positiva (direta), moderada e muito significativa entre os hábitos de estudo e os resultados escolares.

## ABSTRACT

The main objective of this thesis was to analyze the study habits in relation to school results and the number of students retention, giving special attention to two facets / levels of study habits that are the frequency and number of hours home study, and how these two facets, one at a time, relate with education results of students. Finally, it was intended secondly to analyze how gender and education level variables, one for time, relate with study habits of students.

This dissertation have two parts: the first part corresponds to the theoretical framework, that after of the literature review addresses the theme about on the (un) successful school and, finally, study habits, for better understanding of the theme.

In the second part, which is on the empirical study, the sample was compose by 146 students who attended the 8th, 9th, 10th, 11th and 12th grade in which we used a Sociodemographic Questionnaire that was developed by the author of this dissertation and the Strategies Inventory Study - IEE Leal e Almeida (1993), adapted by Sampaio e Carvalho (2011)

The main results show that students with better study habits also have better school results. On the number of retentions, this variable doesn't have significant correlation with the habits of study. Students who study at home with more often have a general tendency to have better school results, as well as students who study more hours for day at home have better school results. The relation between the gender variable and study habits, showed be this significant relation, and that the students of females gender have better study habits than

students of the male gender. For analysis between the study habits and level of education, it was observed that in general there is a direct relation but not significant between these variables.

Finally, we discussed the results, especially regarding the main hypothesis that said that there is a positive (direct), moderate relation and highly significant between study habits and school results.

Aos meus pais

---

## AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer ao Professor Doutor Milton Madeira, pela sua excelente orientação pautada pelo rigor e eficiência, aliada à permanente disponibilidade e incentivo, que foi fundamental para a realização desta dissertação de mestrado.

Ao Professor Francisco Sampaio Gomes, orientador do estágio, por todo o apoio, dedicação e incentivo durante o estágio e nos primeiros passos desta dissertação, e ainda por apesar de todos os percalços, ter-se mostrado disponível a acompanhar o desenvolvimento da mesma.

À escola Professor Dr. Flávio Pinto Resende, no concelho de Cinfães do Douro, em especial aos Psicólogos Dr.<sup>a</sup> Vera Teixeira e Dr. Daniel Campos e a todos os membros do GAFF pelo carinho e apoio que sempre me dedicaram, e ainda, a todos os professores e alunos pela sua colaboração na recolha de dados e por conseguinte, tornar possível a realização deste trabalho.

Não posso deixar de agradecer à Universidade Fernando Pessoa e a todos os docentes, pela oferta formativa que me proporcionaram durante estes 5 anos de estudo académico.

Às minhas colegas Sara e Ana, que sempre me acompanharam durante este percurso académico, apoiando-me nos momentos mais difíceis e partilhando comigo a felicidade nos momentos de maior alegria.

À minha família, por todo o incentivo, apoio e carinho que me proporcionaram durante este período académico. E em especial ao meu irmão e à minha irmã pela força, dedicação e confiança que sempre depositaram em mim, o que me encorajou a seguir o percurso académico.

E por fim, mas sendo sempre os primeiros, aos meus pais, pelo seu permanente apoio e incentivo, que desde sempre demonstraram...e que são a razão do meu ser!

A todos, muito obrigada!

<b>ÍNDICE</b>	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I – O SUCESSO ESCOLAR</b>	<b>4</b>
<b>1.1 O Sucesso escolar: Histórico, Definições e Parâmetros</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Aprendizagem e Rendimento Escolar</b>	<b>5</b>
<b>1.3 Estratégias de Aprendizagem e o Sucesso Escolar</b>	<b>9</b>
<b>1.4 Programa de Promoção de Estratégias de Aprendizagem para o Sucesso Escolar</b>	<b>11</b>
<b>1.5 Influência da Motivação no Rendimento Escolar</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO II – O (IN)SUCESSO ESCOLAR</b>	<b>18</b>
<b>2.1 O (In)Sucesso Escolar: Histórico, Definições e Parâmetros</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Os Fatores do (In)Sucesso Escolar</b>	<b>20</b>
<b>2.3 Teorias Explicativas do (In)Sucesso Escolar</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO III – HÁBITOS DE ESTUDO</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Hábitos de Estudo: Histórico, Definições e Parâmetros</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Planificação das Atividades de Estudo</b>	<b>25</b>
3.2.1 Horário de Estudo	25
<b>3.3 Tratamento de Informação Oral e Escrita</b>	<b>26</b>
<b>3.4 Preparação dos Momentos de Avaliação</b>	<b>28</b>
<b>3.5 Motivação para os Estudos e a Criação de Objetivos</b>	<b>29</b>
3.5.1 Dimensões e Características da Motivação/Desmotivação para os Estudos	31
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO</b>	<b>33</b>
<b>4.1 Apresentação dos Objetivos e Hipóteses do Estudo</b>	<b>33</b>
<b>4.2 Variáveis</b>	<b>34</b>
<b>4.3 Método</b>	<b>35</b>
4.3.1 Participantes	35

4.3.2 Instrumentos	37
4.3.3 Procedimentos	46
<b>CAPÍTULO V – RESULTADOS</b>	48
5.1 Levantamento dos dados	48
5.2 Tratamento e Análise dos Resultados	52
5.3 Discussão dos Resultados	82
<b>REFLEXÕES FINAIS</b>	95
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	98
<b>ANEXOS</b>	

## **INDICE DOS ANEXOS**

Anexo 1 – Questionário sociodemográfico	
Anexo 2 – Inventário de Estratégias de Estudo IEE de Leal e Almeida (1993)	
Anexo 3 – Inventário de Estratégias de Estudo (IEE) adaptado por Sampaio e Carvalho (2011)	
Anexo 4 – Itens alterados	
Anexo 5 – Itens mantidos	
Anexo 6 – Itens acrescentados	
Anexo 7 – Itens de cotação inversa	
Anexo 8 – Divisão de itens pelas 5 Subescalas: propostas de Leal e Almeida (1993)	
Anexo 9 – Correlações dos 39 itens do IEE adaptado por Sampaio e Carvalho (2011)	
Anexo 10 – Divisão dos itens pelas 5 subescalas: proposta de Sampaio e Carvalho (2011)	
Anexo 11 – Cotação do IEE adaptado por Sampaio e Carvalho (2011)	
Anexo 12 – Pedido de autorização ao conselho executivo da escola secundária Prof. Dr. Flávio Pinto Resende para a recolha de dados	
Anexo 13 – Categorização das respostas do questionário sociodemográfico	
Anexo 14 – Categorização das respostas do Inventário de Estratégias de Estudo (IEE) adaptado por Sampaio e Carvalho (2011)	

<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>		<b>Pág.</b>
<b>Quadro 1</b>	Resumo das hipóteses de estudo	34
<b>Quadro 2</b>	Frequência de sujeitos por género e ano de escolaridade	36
<b>Quadro 3</b>	Frequência de sujeitos por número de retenções	36
<b>Quadro 4</b>	2 exemplos dos 25 itens alterados/reformulados	39
<b>Quadro 5</b>	Itens mantidos	39
<b>Quadro 6</b>	Os 9 itens acrescentados ao IEE na sua versão final de Leal e Almeida (1993)	40
<b>Quadro 7</b>	Itens de cotação inversa	41
<b>Quadro 8</b>	Itens organizados pelas 5 subescalas	44
<b>Quadro 9</b>	Exemplo da cotação total do IEE	45
<b>Quadro 10</b>	Exemplo da cotação de cada subescala	46
<b>Quadro 11</b>	Correlação dos hábitos de estudo (total do IEE) vs. resultados escolares	54
<b>Quadro 12</b>	Correlação da subescala planificação das atividades de estudo (subescala IEE) vs. resultados escolares	55
<b>Quadro 13</b>	Correlação da subescala motivação (para os estudos) vs. resultados escolares	55
<b>Quadro 14</b>	Correlação da subescala descodificação da informação vs. resultados escolares	56
<b>Quadro 15</b>	Correlação da subescala organização da informação vs. resultados escolares	57
<b>Quadro 16</b>	Correlação da subescala retenção/evocação da informação vs. resultados escolares	58
<b>Quadro 17</b>	Resumo dos resultados obtidos com o teste de correlação paramétrico <i>r</i> de <i>Pearson</i> para <b>H1</b>	58
<b>Quadro 18</b>	Correlação dos hábitos de estudo (total do IEE) vs. número de retenções	59
<b>Quadro 19</b>	Correlação da subescala planificação das atividades de estudo vs. número de retenções	60

<b>Quadro 20</b>	Correlação da subescala motivação (para os estudos) vs. número de retenções	61
<b>Quadro 21</b>	Correlação da subescala descodificação da informação vs. número de retenções	61
<b>Quadro 22</b>	Correlação da subescala organização da informação vs. número de retenções	62
<b>Quadro 23</b>	Correlação da subescala retenção/evocação da informação vs. número de retenções	63
<b>Quadro 24</b>	Resumo dos resultados obtidos com o teste de correlação paramétrico $r$ de <i>Pearson</i> para a <b>H1.1</b>	64
<b>Quadro 25</b>	Teste de homogeneidade de variância: frequência de estudo em casa vs. resultados escolares	65
<b>Quadro 26</b>	ANOVA: frequência de estudo em casa vs. resultados escolares	65
<b>Quadro 27</b>	Teste de homogeneidade de variância: número de horas de estudo em casa vs. resultados escolares	66
<b>Quadro 28</b>	ANOVA: número de horas de estudo em casa vs. resultados escolares	66
<b>Quadro 29</b>	Descritivos: hábitos de estudo_total e o género	67
<b>Quadro 30</b>	Teste $t$ de <i>Student</i> : hábitos de estudo e o género	68
<b>Quadro 31</b>	Descritivos: planificação das atividades de estudo e o género	69
<b>Quadro 32</b>	Teste $t$ de <i>Student</i> : planificação das atividades de estudo (subescala do IEE) e o género	70
<b>Quadro 33</b>	Descritivos: motivação (para os estudos) e o género	71
<b>Quadro 34</b>	Teste $t$ de <i>Student</i> : motivação (para os estudos) (subescala do IEE) e o género	71
<b>Quadro 35</b>	Descritivos: descodificação da informação e o género	72
<b>Quadro 36</b>	Teste $t$ de <i>Student</i> : descodificação da informação (subescala do IEE) e o género	73
<b>Quadro 37</b>	Descritivos: organização da informação e o Género	74
<b>Quadro 38</b>	Teste $t$ de <i>Student</i> : organização da informação (subescala do IEE) e o género	74

<b>Quadro 39</b>	Descritivos: retenção/evocação da informação e o género	75
<b>Quadro 40</b>	Teste <i>t</i> de <i>Student</i> : retenção/evocação da informação (subescala do IEE) e o género	76
<b>Quadro 41</b>	Resumo dos resultados obtidos com o teste paramétrico <i>t</i> de <i>Student</i> para a hipótese <b>H2</b>	77
<b>Quadro 42</b>	Correlação dos hábitos de estudo (total do IEE) <i>vs.</i> nível de escolaridade	78
<b>Quadro 43</b>	Correlação da subescala planificação das atividades de estudo (subescala do IEE) <i>vs.</i> nível de escolaridade	78
<b>Quadro 44</b>	Correlação da subescala motivação (para os estudos) (subescala do IEE) <i>vs.</i> nível de escolaridade	79
<b>Quadro 45</b>	Correlação da subescala descodificação da informação (subescala do IEE) <i>vs.</i> nível de escolaridade	80
<b>Quadro 46</b>	Correlação da subescala organização da informação (subescala do IEE) <i>vs.</i> nível de escolaridade	80
<b>Quadro 47</b>	Correlação da subescala retenção/evocação da informação (subescala do IEE) <i>vs.</i> nível de escolaridade	81
<b>Quadro 48</b>	Resumo dos resultados obtidos com o teste de correlação paramétrico <i>r</i> de <i>Pearson</i> para a hipótese <b>H3</b>	81

## INTRODUÇÃO

Um dos temas que suscita maior preocupação no sistema educacional é o sucesso/insucesso escolar. Neste sentido, o fenómeno do (in)sucesso escolar tem sido muito debatido por investigadores, no sentido de contribuir para a sua melhor explicação, compreensão e eventual intervenção futura (Torres, 2010).

A educação compreende todas as influências que se possa exercer sobre o indivíduo durante a sua vida. Ela abrange tanto a formação profissional e social como a formação intelectual ou moral (Gal, 1960). Ambiciona-se que cada vez mais a escola seja integradora e que seja um espaço de convergência de culturas, de aprendizagens e sobretudo de evolução pessoal e, deste modo, parece fundamental que se comece a agir no sentido de aproximar os alunos e a escola, levando os alunos a compreender que o trabalho da aprendizagem escolar pretende ir ao encontro dos seus objetivos e que os objetivos da escola devem contemplar os objetivos dos seus alunos. Para isso, é imperativo que professores e alunos tracem propósitos e atinjam metas comuns e que se espelhem num horizonte muito mais amplo, do futuro da nossa sociedade (Leiria, 2008).

O (in)sucesso escolar não pode ser explicado apenas com base nas capacidades cognitivas dos sujeitos, existindo outras variáveis igualmente importantes para essa explicação. Assim, várias evidências acabam por demonstrar que muitas vezes os alunos com boas capacidades cognitivas não atingem os resultados escolares esperados (Almeida, Gomes *et al.*, 2005). Segundo Faria (2008), existem outros fatores que podem influenciar os resultados escolares, e, não sendo tanto de natureza intelectual, estão relacionados com fatores motivacionais que se prendem com a postura e a atitude ativa dos alunos face à sua aprendizagem, e ainda com a motivação para a competência e para o sucesso.

Estudos recentes confirmam o uso das estratégias de aprendizagem como mediadoras de um bom desempenho escolar (Serafin & Boruchovitch, 2010). A escola representa para a sociedade ocidental uma fonte socializadora de grande impacto na vida das pessoas. Para que

os alunos consigam alcançar os seus objetivos, é necessário que se promova entre os estudantes interesse genuíno e entusiasmo pela aprendizagem e pelo próprio desempenho escolar (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

As estratégias de aprendizagem têm vindo a ser consideradas como uma ferramenta útil para os estudantes, na medida em que os auxilia a estabelecer objetivos, a planificar as atividades de estudo, a gerir o tempo, a seleccionar, a organizar e a memorizar os conteúdos programáticos, e a monitorizar o estudo, entre outros comportamentos que contribuem para a melhoria do seu rendimento escolar (Leal, 1993).

Assim, tomando por base as considerações teóricas e empíricas relativas às estratégias de aprendizagem e/ou hábitos de estudo, considerou-se que a análise desta variável pode enriquecer e contribuir para a compreensão do sucesso/insucesso escolar. Deste modo, o principal objetivo deste estudo é analisar os hábitos de estudo tanto em relação aos resultados escolares como em relação ao número de retenções dos alunos, dando-se especial atenção a duas facetas/índices dos hábitos de estudo que são a frequência e o número de horas de estudo em casa, e de que forma estas duas facetas, uma por vez, se relacionam com os resultados escolares dos alunos. E por último, pretende-se ainda analisar secundariamente de que forma é que o género e o nível de escolaridade influenciam os hábitos de estudo dos alunos.

Para concretizar estes objetivos, delineou-se e concretizou-se um projeto de investigação no âmbito do Mestrado, que inclui a realização de um estudo empírico sobre o sucesso/insucesso escolar e os hábitos de estudo que é apresentado nesta dissertação. Assim, a presente dissertação é constituída por duas partes; a parte I – enquadramento teórico e a parte II – estudo empírico. A revisão da literatura apresenta o enquadramento teórico constituído por 3 capítulos. No primeiro capítulo aborda-se o sucesso escolar, tentando apresentar o seu histórico, as suas definições e os seus parâmetros assim como definir aprendizagem e o rendimento escolar; apresentar as estratégias de aprendizagem; descrever alguns programas de promoção de estratégias de aprendizagem e ainda, compreender a motivação e a sua

influência no rendimento escolar. No segundo capítulo aborda-se o insucesso escolar: o seu histórico, as suas definições e os seus parâmetros, assim como também fatores e teorias que possam explicar o insucesso escolar. Por último, no terceiro capítulo abordar-se o tema dos hábitos de estudo, apresentando, de forma geral, o seu histórico, as suas definições e os seus parâmetros e ainda especifica-se a planificação das atividades de estudo; o tratamento da informação oral e escrita; a preparação dos momentos de avaliação e por último, ainda se aborda a motivação para os estudos e a criação de objetivos.

Já na parte II é apresentado o estudo empírico, sendo este um estudo quantitativo no qual participaram 146 alunos, que frequentavam o 8º, 9º, 10º, 11º e 12º ano de escolaridade, no qual foi utilizado um Questionário Sociodemográfico desenvolvido pela autora desta dissertação e o Inventário de Estratégias de Estudo – IEE de Leal e Almeida (1993), adaptado por Sampaio e Carvalho (2011).

Esta parte II é constituída por 2 capítulos, no Capítulo 4, apresentam-se as variáveis de estudo, os objetivos, as hipóteses de estudo e o método; por último, no Capítulo 5 refere-se os resultados, onde é apresentada a forma de levantamento dos dados, o tratamento e a análise dos resultados, e finalmente, considerando os objetivos, discute-se os resultados, no qual se faz uma reflexão sobre os resultados obtidos no presente estudo.

Em suma, espera-se que este trabalho possa ser um contributo para a compreensão e a reflexão sobre as estratégias e/ou hábitos de estudo, para que se possa contribuir para o melhoramento dos resultados escolares dos nossos alunos.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I – O SUCESSO ESCOLAR**

#### **1.1 Sucesso Escolar: Histórico, Definições e Parâmetros**

Hoje em dia a ideia de sucesso escolar pode ser entendida de duas formas: a primeira é associada de modo geral ao desempenho dos alunos, ou seja, obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progredem nos estudos; a segunda ideia diz respeito com a moda das escolas efetivas e a publicação das “listas de classificação das escolas”, onde o “sucesso escolar” acaba designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto; são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos (Perrenoud, 2003).

Segundo Cerqueira (2005), existem inúmeras visões sobre o sucesso escolar, sendo que uma possível visão poderá ser a relação deste com o conceito de qualidade; para além desta relação pode-se ter o sucesso como aprovação escolar, sucesso como sinônimo de aprendizagem, sucesso como mudança de comportamento individual e social, e sucesso como desencadeador de premiações para a escola ou instituição.

“O sucesso escolar é então produzido, por meio da capacidade de assimilação adaptação e interiorização que o sujeito desenvolve desde o início da escolarização, dependente do ethos de classe social e da herança cultural da família em contacto com o meio social e pedagógico da escola.” (Vasconcelos, 2001, p 66).

Existem variadíssimos fatores que influenciam o sucesso na aprendizagem dos alunos. Estes podem ser fatores sociais, fatores mais diretamente relacionados com as dinâmicas internas das escolas e com as políticas educativas, ou ainda fatores relacionados com variáveis pessoais dos alunos (Dias, 2010).

Segundo Dal'Igna (2007) as meninas apresentam melhores resultados escolares; e esse melhor rendimento das meninas pode ser justificado pelo seu maior interesse, atenção e esforço, essa explicação para as diferenças do rendimento escolar entre meninos e meninas

atribui às meninas – que aprendem desde cedo a ser bem-comportadas, organizadas, disciplinadas e obedientes – uma capacidade maior de adaptação à escola. Já os meninos teriam maior dificuldade de adaptação porque são indisciplinados, agitados, desorganizados, daí seu baixo desempenho escolar, as meninas na verdade amadurecem mais cedo. Silva, Halpern, & Silva, (1999), referem no seu estudo que, os professores justificam as diferenças de desempenho escolar dos alunos pela percepção de que “os meninos são mais inteligentes, porém, indisciplinados; enquanto as meninas são atentas e aplicadas, mas menos inteligentes” (p. 215).

Tempos houve que se considerava que o sucesso ou insucesso escolar eram função direta da inteligência (Ribeiro, 1998 citado por Almeida *et al.*, 2005), contudo hoje sabe-se que não é possível estabelecer uma relação de causalidade, menos ainda linear, entre as duas variáveis. Por um lado, nem todos os alunos bem-sucedidos na escola possuem boas capacidades intelectuais e, por outro, nem todos os alunos com insucesso são portadores de dificuldades cognitivas (Roazzi, Spinillo, & Almeida, 1991, citados por Almeida *et al.*, 2005; Dias, 2010).

## **1.2 Aprendizagem e Rendimento Escolar**

Ao falar-se de aprendizagem não se pode excluir o conceito de inteligência e memória, sendo que não é possível aprender sem inteligência ou ter inteligência sem memória (Oliveira, 2005). A inteligência está na base de várias funções, como por exemplo, a percepção, a memória, a aprendizagem, a cognição, os conhecimentos, a compreensão, os conceitos, as ideias, o raciocínio, a solução de problemas entre outros; pode-se ainda considerar outra vertente da inteligência, como a intuição, a imaginação, a criatividade, a afetividade, a fantasia entre outras (Oliveira, 2005).

### *Papel da inteligência*

Para Piaget (1967) a inteligência é particularmente uma capacidade de adaptação ao mundo interior e exterior de uma pessoa, através dos processos dialéticos de assimilação-acomodação (Piaget, 1967 citado por Oliveira, 2005).

Efetivamente, não há inteligência sem aquisição, conservação e utilização dos conhecimentos, proceder de forma inteligente é saber usar todas as informações adquiridas, o que não é possível sem memorização. Daí a relação entre a inteligência por um lado e a aprendizagem e a memória por outro (Oliveira, 2005).

### *Papel da memória*

Vários autores fazem a distinção entre dois tipos de memória, ou seja, a memória de curto prazo, responsável pela retenção temporária da informação e a memória de longo prazo, onde se pode ainda distinguir a memória episódica, a memória semântica e a memória procedimental (Oliveira, 2005; Serafin, 2001).

### *Papel da aprendizagem*

Segundo Melim & Veiga (2007) as características chave de uma aprendizagem autorregulada são a iniciativa pessoal, a perseverança e a capacidade de se adaptar.

A escola tem a responsabilidade de preparar os alunos nos processos de estratégias de aprendizagem, através de programas e métodos de estudo, ou de programas de ensinar a pensar. Independentemente do programa, o principal objetivo passa pelo reforço do papel do aluno na gestão da sua própria aprendizagem, estimulando uma atitude mais ativa, reguladora e construtivista nas atividades escolares (Rosário & Almeida, 1999).

A aprendizagem ocorre quando uma experiência causa uma mudança relativamente permanente no conhecimento e comportamento do indivíduo. Woolfolk (2000) na sua definição de aprendizagem, refere que as mudanças resultantes da aprendizagem estão no conhecimento ou comportamento do indivíduo. A maioria dos psicólogos concordam com

esta definição, contudo, enquanto alguns dão mais ênfase às mudanças no comportamento, outros dão ênfase às mudanças no conhecimento. Segundo os psicólogos cognitivos, a aprendizagem é uma atividade mental que não pode ser observada diretamente, ou seja, dão ênfase às atividades como o pensar, o lembrar-se e o resolver problemas (Woolfolk, 2000).

Diversas abordagens teóricas defendem que a educação formal deve ser orientada para a promoção do estudante autorregulado e responsável pela sua própria aprendizagem. Segundo Boruchovitch (2007), a Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação tem procurado esclarecer como os seres humanos adquirem, armazenam e utilizam as informações. Acreditam no ensino de estratégias de aprendizagem como um caminho produtivo em direção à autorregulação das aprendizagens. As estratégias de aprendizagem apoiam as três etapas fundamentais do processamento da informação, tais como a aquisição, o armazenamento e a utilização dessa mesma informação.

#### *O papel da aprendizagem no rendimento escolar*

Para ser um aluno com um bom rendimento escolar é preciso, entre outras coisas, que o aluno tenha consciência dos seus próprios processos mentais e do seu próprio grau de compreensão. Um aluno com desempenho escolar satisfatório, além de ser mais eficaz no uso e na seleção de estratégias de aprendizagem, é sempre capaz de dizer que não entendeu algo, pois ele está constantemente monitorizando a sua compreensão (Holt, 1982 citado por Boruchovitch, 1999).

Os alunos que autorregulam o seu estudo distinguem-se pelo modo como perspetivam a sua aprendizagem, pois aquilo que construírem vai influenciar o seu sucesso educativo (Zimmerman, Greenberg, & Weinstein, 1994).

Os seres humanos assimilam e transformam as informações que recebem do meio ambiente, o processamento dessa informação é um processo dinâmico e complexo. Dembo (1994 citado por Boruchovitch, 1999), menciona que os psicólogos cognitivos desenvolveram modelos de processamento da informação não só para identificar como os seres humanos

obtêm, transformam, armazenam e aplicam essa informação, mas também para explicar o papel das estratégias de aprendizagem na aquisição, na retenção e na utilização do conhecimento.

Para realizar uma aprendizagem mais eficaz, as intervenções a executar ao nível escolar e na implementação de estratégias de estudo deveriam pretender alcançar dois tipos de objetivos: primeiro, fomentar o ensino de diversificadas estratégias de aprendizagem para que os alunos processem a informação de uma forma profunda, em segundo seria, aprender a ser estratégicos na escolha das estratégias de aprendizagem mais adequadas, adaptá-las e implementá-las. É desejável que os alunos possam transferir as suas aprendizagens para outros domínios da vida e se sintam preparados, tanto cognitiva como motivacionalmente, para uma aprendizagem duradoura (Melim & Veiga, 2007).

A abordagem metacognitiva do ensino pode aumentar a transferência, ao ajudar os estudantes a aprenderem sobre si mesmo, enquanto aprendizes no contexto de aquisição de conhecimentos. Uma característica dos especialistas é a sua capacidade de monitorar e regular a sua própria compreensão, de tal maneira que possam continuar aprendendo a competência adaptativa: esse é um modelo importante a ser seguido pelos alunos (Bransford, Brown, & Cocking, 2007).

Foi demonstrado que a metacognição exerce influência em áreas fundamentais da aprendizagem escolar, tais como, na comunicação e compreensão oral e escrita e na resolução de problemas, constituindo assim, um elemento chave no processo de “aprender a aprender” (Ribeiro, 2003).

### *Funções da aprendizagem*

Podem-se identificar algumas funções da aprendizagem, tais como as expectativas, a motivação, a ativação do conhecimento anterior, a atenção, a codificação, a comparação, a

---

1 Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece

geração de hipóteses, a repetição, o *feedback*, a avaliação, a monitoração e, por fim a integração. Os alunos devem aplicar estas funções da aprendizagem para poderem aprender. Para além do aluno, o professor também pode incentivar e ativar estas funções da aprendizagem nos alunos. Se assim for, os alunos têm de aprender e os professores têm de criar situações que orientem, apoiem, estimulem e encorajem a aprendizagem (Woolfolk, 2000).

### **1.3 Estratégias de Aprendizagem e o Sucesso Escolar**

As estratégias de aprendizagem vêm sendo definidas como sucessões de ação ou atividades que podem facilitar a aquisição, o armazenamento e/ ou a utilização da informação. Em nível mais específico, as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como qualquer procedimento para a realização de uma determinada tarefa (Da Silva & Sá, 1997 citados por Boruchovitch, 1999). As estratégias de aprendizagens são técnicas que os alunos podem utilizar com o objetivo de adquirirem a informação, no sentido de fazerem aprendizagens mais sólidas e facilitadoras das futuras aprendizagens para poderem obter um bom rendimento escolar (Simão, 2005).

Teorias recentes de aprendizagem têm dado ênfase à interação entre o material a ser aprendido e os processos psicológicos necessários para aprender, enfatizando o estudo sobre o modo pelo qual o aprendiz obtém, seleciona, transforma e interpreta a informação (Boruchovitch, 1999).

Várias investigações têm demonstrado que alguns alunos são espontaneamente criativos, enquanto que outros sentem mais dificuldades; contudo, esses alunos que não utilizam espontaneamente as estratégias mais adequadas podem investir no treino dessas mesmas estratégias, no sentido de desenvolver a sua utilização, adaptá-las ao seu estilo e ritmo de estudo e, conseqüentemente, potencializar a sua realização escolar (Ribeiro, 2002).

O ensino das estratégias de aprendizagem pode funcionar tanto como um meio de intervenção «remediativa» como «preventiva» (Ribeiro, 2002). Várias pesquisas têm

demonstrado que é possível ajudar os alunos a exercer mais controle e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, através do ensino de estratégias de aprendizagem (Pressley & Levin, 1983; Clark, 1990; Brown, 1997 citados por Boruchovitch, 1999). Os educadores cada vez mais dão ênfase ao papel que as estratégias de aprendizagem desempenham, tanto para uma aprendizagem efetiva quanto para a autorregulação do estudo (Boruchovitch, 1999).

Um estudo realizado por Silva & Sá (1989) com alunos que apresentavam um baixo rendimento escolar, demonstrou que os alunos utilizam o mesmo método de estudo para todas as disciplinas: a leitura da matéria nas vésperas das avaliações, a não resolução de dúvidas sobre as matérias que não foram bem compreendidas, o não planejamento do tempo de estudo, a incapacidade para autoavaliar a compreensão das matérias estudadas, e as dificuldades em realizar inferências, relacionar a informação e memorizar as matérias estudadas, o que justifica o baixo rendimento desses alunos.

As estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas para alunos de baixo rendimento escolar. É possível ensinar a todos os alunos a tirar apontamentos das aulas, a sublinhar pontos importantes de um texto, a monitorizar a compreensão enquanto lê um texto, a usar técnicas de memorização, a fazer resumos, entre outras estratégias (Boruchovitch, 2001; Boruchovitch, Santos, Costa, Neves, Cruvinel, Primi & Guimarães, 2006). Os resultados de várias pesquisas revelam que exercitar as estratégias de aprendizagem tem sido uma técnica de modo geral bem-sucedida, pois possibilita melhorias na sua utilização, e no rendimento escolar do aluno (Boruchovitch, 1999).

As estratégias de aprendizagem só serão eficazes a desenvolver a capacidade do aluno para aprender a aprender, se o ensino dessas estratégias for associado a estratégias de apoio afetivo, com o objetivo de modificar variáveis psicológicas, tais como a ansiedade, a autoeficácia, o autoconceito, a atribuição de causalidade os quais muitas vezes são incompatíveis com o uso apropriado das estratégias. Só assim o ensino das estratégias de

aprendizagem pode ser otimizado (Boruchovitchz, Santos, Costa, Neves, Cruvinel, Primi & Guimarães, 2006).

As estratégias de memorização, a elaboração, a administração do tempo, a estruturação do ambiente, a autoavaliação, a compreensão específica da leitura, e o apoio afetivo têm sido as principais atividades mencionadas por pesquisadores como fazendo parte do repertório de estratégias de aprendizagem de alunos de diversas faixas etárias e de diferentes nacionalidades (Boruchovitchz, Santos, Costa, Neves, Cruvinel, Primi & Guimarães, 2006).

Em termos de realização escolar, para além da utilização das estratégias, é importante que o aluno tenha conhecimento sobre quando e como utilizá-las, sobre a sua utilidade, eficácia e oportunidade (Boruchovitchz, Santos, Costa, Neves, Cruvinel, Primi & Guimarães, 2006). A este conhecimento, bem como à faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, Flavell & Wellman, (1977) citado por Ribeiro, (2003) atribuiu a designação de monitorização metacognitiva do sistema paralelo da metacognição

A metacognição refere-se à capacidade de reflexão sobre o próprio desempenho; ela desenvolve-se de forma gradual e depende tanto do conhecimento como da experiência (Bransford, Brown, & Cocking, 2007); ou seja, o aluno deve conhecer as suas limitações e este conhecimento das limitações pessoais no trabalho mnésico e a seleção de uma estratégia apropriada para lidar com a tarefa são indicativos de um comportamento metacognitivo. (Rosário, 2001). De facto, os alunos academicamente competentes necessitam de planear, monitorizar e avaliar o seu pensamento. Esta competência para monitorizar os próprios pensamentos e ações pode ser identificada como monitoração metacognitiva ou controlo executivo (Rosário, 2001).

#### **1.4 Programa de Promoção de Estratégias de Aprendizagem para o Sucesso Escolar**

Na literatura pode encontrar-se diversos programas destinados ao ensino de estratégias de aprendizagem com o objetivo de promover a aquisição e recordação da informação.

Segundo Ribeiro (2002), estes programas podem ser agrupados em três grandes categorias nomeadamente o treino cego que consiste em ensinar ao aluno a utilizar uma estratégia por imitação, sem explicar o porquê dessa aprendizagem; o treino informado que tem por objetivo ensinar as estratégias e explicar o porquê da sua aprendizagem (os alunos são incentivados a monitorizar a estratégia, a qual passa pela seleção da estratégia, a perspetivação da sua futura utilização e a avaliação da sua eficácia); e por último, o treino acompanhado de autocontrolo que consiste em explicitar o significado da estratégia, assim como o modo de emprego e de avaliação. O mesmo autor ainda refere que a principal característica destes programas é treinar o aluno a: planificar, verificar e monitorizar as atividades escolares, ou seja, a instrução direta de aptidões de autocontrolo. Neste tipo de treino supõe-se que a autoinstrução adicionada à auto-monitorização promove, não apenas a utilização, como também a generalização da estratégia a novas situações de aprendizagem (Ribeiro, 2002).

Este tipo de treino surge, especialmente, para dar resposta às necessidades das crianças mais pequenas, pois é uma população que apresenta maiores dificuldades em avaliar e monitorizar o seu comportamento, já que permite à criança a aquisição de hábitos e métodos de autoavaliação das suas aprendizagens, possibilitando a regulação do próprio comportamento (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983, citado por Ribeiro 2002).

As intervenções em estratégias de aprendizagem podem ser de vários tipos: cognitivas, metacognitivas, afetivas e mistas. As intervenções do tipo cognitivo são voltadas para o trabalho com uma ou mais estratégias de aprendizagem específicas (por exemplo, sublinhar e anotar); as do tipo metacognitivo são orientadas para apoiar os processos executivos de controlo (o planear, o monitorizar e o regular os processos cognitivos e o comportamento); as intervenções do tipo afetivo destinam-se a controlar, a modificar e a eliminar estados internos dos alunos, que possam interferir no bom processamento da informação; as intervenções do tipo mistas utilizam de forma combinada atividades voltadas para o progresso cognitivo, o

desenvolvimento metacognitivo, a promoção e a manutenção de um estado interno satisfatório para a aprendizagem do aluno (Boruchovitch, 2007; Ribeiro, 2002).

Entre as principais contribuições da Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação para a Educação, podem-se destacar a crença de que todo aluno pode ser bem-sucedido e autorregulado. À consciência de que "ensinar a aprender" e "aprender a aprender" são programas pedagógicos difíceis, mas passíveis de serem desenvolvidos. Acredita-se que as estratégias de aprendizagem podem ser uma variável fundamental para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de melhorar a qualidade do desempenho escolar (Boruchovitch, 2007).

Na aprendizagem autorregulada, o processamento da informação culmina na construção e reconstrução de conceitos, procedimentos e atitudes nas diferentes áreas do conhecimento humano (Gomes & Boruchovitch, 2011).

Davies, Rutledge e Davies (1997) realizaram um estudo sobre a relação entre as estratégias de aprendizagem e o rendimento escolar; neste estudo puderam concluir que, por um lado, os alunos que melhor conheciam os seus métodos de estudo eram também aqueles que apresentavam melhor desempenho acadêmico/escolar. Além disto, verificaram que os resultados escolares eram superiores nos estudantes que utilizavam estratégias mais próximas da compreensão das matérias; por outro lado, as estratégias orientadas para a memorização de conteúdos revelaram-se menos eficazes (Davies, Rutledge e Davies, 1997, citados por Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005).

### **1.5 Influência da Motivação no Rendimento Escolar**

“A motivação consistiu no fator fundamental ou no motor da aprendizagem na ordem afetiva assim como a inteligência é o fator fundamental na ordem cognitiva e estrutural” (Oliveira, 2005, p. 27). A motivação é um fator interior que estimula, direciona e mantém o comportamento (Woolfolk, 2000; Siqueira & Wechsler, 2006).

Não só a aprendizagem afeta a motivação, como também a motivação afeta a aprendizagem (Siqueira & Wechsler, 2006); assim, ao estimular a confiança na capacidade de aprendizagem do aluno, promove-se a motivação mas também é necessário encorajar os alunos a definir objetivos relacionados com as matérias e facilitar as experiências emocionais positivas (Lemos, 2005).

A motivação afeta a quantidade de tempo que as pessoas estão dispostas a dedicar à aprendizagem. Os seres humanos são motivados para o desenvolvimento da competência e da solução dos problemas. Os desafios devem estar ao nível adequado de dificuldade para que o aluno permaneça motivado, ou seja, as tarefas muito fáceis tornam-se aborrecidas e por outro lado as tarefas muito difíceis provocam sentimentos de frustração no aluno e então dedicam, a final, pouco tempo à tarefa (Bransford, Brown & Cocking, 2007).

As oportunidades sociais também afetam a motivação; assim, o facto de uma pessoa sentir que está a contribuir com algo para outras pessoas parece ser especialmente motivador. Os alunos sentem-se mais motivados quando reconhecem a utilidade daquilo que estão a aprender e utilizam essa informação para fazer algo que terá impacto nos outros, principalmente na sua comunidade local (Bransford, Brown, & Cocking, 2007).

Segundo vários autores, a motivação contribui com cerca de 35% para o rendimento escolar, enquanto a inteligência explicaria cerca de 45%. Porém outros autores referem que a inteligência, a personalidade e a motivação explicariam apenas 25% da variância do sucesso escolar, sendo que a maior parte da percentagem é devida a outros fatores como a relação dos alunos com os professores, a relação com os pais, os programas, a sociedade, entre outros (Oliveira, 2005).

A motivação promove no aluno melhores aprendizagens, melhores desempenhos, e ainda promove confiança em si próprio e a maior satisfação no trabalho; e, por isto, deve ser valorizada no contexto escolar (Lemos, 2005).

Segundo Lemos (2005), os alunos motivados evidenciam comportamentos e pensamentos que otimizam a aprendizagem e o desempenho, tais como o tomar iniciativas, o enfrentar desafios ou utilizar estratégias de resolução de problemas. Revelam também afetos positivos face à aprendizagem, como o entusiasmo, a curiosidade e o interesse. Por outro lado, o mesmo autor ainda refere que os alunos desmotivados exprimem pensamentos e comportamentos globalmente negativos, e são passivos, não se esforçam, evitam desafios, desistem facilmente das tarefas escolares e usam repetidamente as mesmas estratégias ineficazes.

A autora Serafin (2001) ainda refere que as características de um aluno motivado são a energia e a clareza dos objetivos, e o comportamento do aluno é direcionado para algumas conquistas, enquanto um aluno pouco motivado mostra, com mais frequência, passividade e comportamentos confusos e inopinados.

Em relação à aprendizagem, a motivação tem uma função motriz, fornecendo a energia que põem em funcionamento as capacidades dos alunos. A motivação não influencia só a intensidade, mas também a direção do comportamento do aluno e a persistência no mesmo. Neste sentido os alunos motivados estão dispostos a despende mais esforços, durante mais tempo e optam por concentrar os esforços e a atenção em atividades importantes para a realização de determinada tarefa, ignorando as atividades irrelevantes (Lemos, 2005).

Quando se fala em motivação para a aprendizagem é preciso considerar as características do ambiente escolar. De forma geral, as tarefas e as atividades proporcionadas no ambiente escolar estão relacionadas a processos cognitivos tais como: a capacidade de atenção, a concentração, o processamento de informações, os raciocínios e a resolução de problemas (Siqueira & Wechsler, 2006).

De forma, geral, os estudos realizados sobre motivação para a aprendizagem permitiram apontar uma série de fatores que podem afetar a motivação do aluno: as expectativas e estilos dos professores, os desejos e aspirações dos pais e familiares, os colegas de sala, a

estruturação das aulas, o espaço físico da sala de aula, o currículo escolar, a organização do sistema educacional, as políticas educacionais, e principalmente as próprias características individuais dos alunos (Deci & Ryan, 1985; Guimarães & Boruchovitch, 2004.).

A motivação considera os fatores internos do sujeito e simultaneamente, os estímulos do meio ambiente, ambos determinam a direção e a intensidade do comportamento. Entende-se por motivação qualquer fator interno que inicia, dirige e sustém uma determinada tarefa para conseguir atingir um objetivo (Oliveira, 2005).

Existem dois tipos de motivação que constituem um incentivo ao empenho nas atividades escolares: as motivações intrínsecas, relacionadas com o prazer de aprender, e as motivações extrínsecas, associadas ao desejo de receber um prémio ou evitar uma punição (Serafim, 2001).

Vários autores fazem uma distinção entre motivação extrínseca e intrínseca: Por um lado, na motivação extrínseca o sujeito age exclusivamente para obter uma determinada recompensa, ou seja, os fatores motivadores são inerentes ao sujeito ou à tarefa mas são dependentes de possibilidades alheias ao sujeito. Por exemplo, quando um aluno estuda apenas com o objetivo de ter boa nota e sobretudo se depende de outros fatores como a pressão dos pais, o aluno está motivado extrinsecamente (Oliveira, 2005; Woolfolk, 2000). Um aluno extrinsecamente motivado é aquele que executa uma atividade ou tarefa interessado em recompensas externas, e está mais interessado na opinião do outro, sendo que, as tarefas são realizadas com o objetivo principal de agradar os pais e/ou os professores, esperando receber elogios ou evitar a punição (Siqueira & Wechsler, 2006). Por outro lado, na motivação intrínseca, o aluno move-se primordialmente pelo próprio gosto e não espera recompensas exteriores, porque se sente compensado pelo facto de realizar o que gosta, pode-se então dizer que o aluno está motivado intrinsecamente (Oliveira, 2005; Siqueira & Wechsler, 2006). A motivação intrínseca baseia-se em fatores internos como necessidades, interesses, curiosidade e prazer, ou seja, é uma tendência natural de procurar vencer desafios e

interesses pessoais (Woolfolk, 2000; Guimarães & Boruchovitch, 2004). Contudo, é difícil encontrar uma motivação intrínseca pura, os fatores motivacionais são inerentes à interação sujeito/tarefa e a ação justifica-se por si mesma (Oliveira, 2005).

É possível apontar algumas estratégias simples que os professores podem usar com o objetivo de motivar os seus alunos, nomeadamente, realizar tarefas interessantes e apropriadas à idade e às capacidades dos alunos; os objetivos devem ser claros, deve-se usar métodos de descoberta que explorem a curiosidade, deve-se procurar que o aluno se incentive intrinsecamente, utilizando reforços verbais e desdramatizando qualquer insucesso sem significado, entre outras (Oliveira, 2005). Os professores devem encorajar e alimentar a motivação intrínseca e ao mesmo tempo assegurarem-se que a motivação extrínseca apoie a aprendizagem (Woolfolk, 2000).

O professor é um agente fundamental de motivação para o aluno pois pode manipular condições da turma: as matérias a abordar, o modo de as abordar, o tempo disponível e ainda o *feedback* aos alunos. Sobretudo é importante a relação de afetividade que o professor mantém com os alunos, que por vezes compensa as carências familiares (Oliveira, 2005). Existem ainda vários aspetos no ambiente de sala de aula que pode influenciar a motivação dos alunos tais como: características da tarefa; os critérios de sucesso e o foco da avaliação; a competição, as mensagens do professor e por último as recompensas e o relacionamento com o professor e os colegas (Lemos, 2005).

Como se pode verificar, a motivação é um fator importante no rendimento escolar dos alunos.

Em suma, neste capítulo abordou-se a definição de sucesso escolar, o papel da aprendizagem no rendimento escolar, e ainda as estratégias de aprendizagem e alguns programas de promoção dessas estratégias para o sucesso escolar dos alunos e por fim, abordou-se o tema da motivação e como é que esta influencia o rendimento escolar.

## **CAPÍTULO II – O (IN)SUCESSO ESCOLAR**

### **2.1 (In)Sucesso Escolar: Histórico, Definições e Parâmetros**

De acordo com Benavente (1990), o (in)sucesso escolar é um problema social que preocupa pais, professores e alunos, começando a ser mais falado em Portugal a partir de 1987. Ao longo destes anos procuraram-se causas que pudessem explicar o insucesso escolar; por um lado alguns estudos centralizavam-se nos fatores vinculados aos alunos como as suas capacidades, a sua motivação para os estudos ou as heranças genéticas; por outro lado, dava-se ênfase aos fatores culturais e sociais. E ainda outros estudos focaram-se nas características da escola e definiram que também as organizações e o seu funcionamento podem ter responsabilidade no fracasso ou êxito dos alunos. Atualmente, não é possível explicar a complexidade desse fenómeno através de um só fator (Marchesi & Gil, 2004).

Fleming (2005) refere que existe (in)sucesso escolar sempre que um aluno tem resultados escolares inferiores aos desejados ou esperados, não existindo apenas quando o aluno não transita de ano, mas também quando os resultados atingidos não correspondem às expectativas esperadas pelos professores e pelos próprios alunos.

Quando se fala de sucesso ou insucesso escolar está-se a por em causa não só o aluno mas também os professores, os encarregados de educação, a sociedade em que o aluno está inserido, a instituição que frequenta e os responsáveis pela educação, ou seja toda a sociedade. Assim sendo, o problema não pode ser interpretado parcialmente, mas sim de forma holística, tendo em conta todos os fatores pessoais, interpessoais e institucionais (Oliveira, 2005).

O (in)sucesso de um aluno pode ser global, ou então atingir fatores específicos, como a incapacidade na aprendizagem da leitura ou da matemática, embora estas dificuldades particulares possam originar um fracasso generalizado (Oliveira, 2005).

As consequências do insucesso escolar dependem de múltiplas variáveis, quer por parte do aluno quer por parte dos pais. Quando um aluno é perfeccionista ou estuda sobre pressão ou até por medo dos pais o insucesso escolar pode ter consequências graves, o que não acontece

quando os pais desdramatizam e mostram-se mais interessados em que os filhos estudem por gosto e não por imposição (Oliveira, 2005).

Os alunos que não têm sucesso escolar, podem sentir grandes complexos de culpabilidade, humilhação, sentimentos de frustração e baixos níveis de motivação, entre outras consequências, as quais, em estados extremos, pode levar até à depressão, e outros alunos podem simplesmente até abandonar a escola (Oliveira, 2005).

A influência da família no rendimento escolar do aluno é muito variada, por um lado é útil associar o conceito de capital cultural da família, baseada sobretudo na linguagem, na formação, nas possibilidades culturais e profissionais; e, por outro lado, também é útil associar os vínculos sociais para analisar as relações entre o ambiente familiar e o ambiente escolar; contudo, o mais importante é analisar como a família transmite o seu capital cultural ao seu educando (Marchesi & Gil, 2004).

Segundo Faria (2008), é importante promover nos alunos concepções de inteligência mais dinâmicas, pois estas permitem conceber o desenvolvimento do esforço de forma complementar e consistente com o desenvolvimento das capacidades, e ao enfatizar o papel ativo do sujeito neste processo, permite-se conciliar o investimento nos resultados da realização com o desenvolvimento das capacidades intelectuais através do esforço e da aprendizagem. Nesta perspectiva, o mesmo autor ainda refere que o papel do professor e das suas teorias pessoais de inteligência assume particular relevo, ou seja, como as teorias pessoais de inteligência dos professores afetam a sua ação no quotidiano escolar, concepções mais dinâmicas promoverão estratégias e práticas de intervenção com os alunos, mais dinâmicas e mais suscetíveis de promover o desenvolvimento das respetivas capacidades intelectuais nos alunos, através do esforço e do investimento tanto por parte dos professores como também por parte do aluno.

## 2.2 Os Fatores do (In)Sucesso Escolar

O fracasso escolar não depende de uma só causa, é um facto social sistémico, que se produz de acordo com uma causalidade complexa, ou seja, é o resultado de um conjunto de fatores que agem de forma combinada e produzem o fracasso escolar, sendo que nenhum deles de forma isolada chegaria a provocar o insucesso. Assim, também se prevê que para atenuar, prevenir ou solucionar o fracasso escolar são necessárias ações múltiplas e coordenadas (Marchesi & Gil, 2004).

Vários estudos demonstram o efeito decisivo das expetativas positivas ou negativas, entranhando a comunicação entre ambos e o processo educativo, afetam o desenvolvimento intelectual e o processo escolar dos alunos (Roazzi & Almeida, 1988).

Frequentemente, o insucesso escolar é analisado como reflexo de disfuncionamento ao nível do aluno, da família, dos programas, ou dos professores (Roazzi & Almeida, 1988).

Alguns estudos indicam que existem três tipos de fatores que preveem o fracasso escolar, tais como os fatores académicos; os fatores pessoais e os fatores externos, tais como os aspetos do meio social e familiar, e que podem incluir falta de apoio da família para a educação, pressão económica e gravidez na adolescência entre outros. Estes 3 tipos de fatores podem dar como resultado um padrão acumulativo de incoerências em relação ao meio escolar e à aprendizagem escolar e que por sua vez, pode desencadear uma decisão precipitada do abandono escolar (Marchesi & Gil, 2004).

Pode-se ainda falar das variáveis pessoais dos alunos (motivação, capacidades, atitudes em relação à escola e às aprendizagens), das variáveis pessoais do professor (competência científica, pedagógica, e personalidade), e das interações educativas entre professor-alunos (comunicação, liderança, métodos de ensino e de avaliação) e ainda do ambiente relacional na escola (relacionamento interpessoal, dinâmica e trabalho em equipa, clima institucional, liderança e coordenação) (Almeida *et al.*, 2005), como fatores que influenciam o rendimento escolar dos alunos.

Pode dizer-se que, por um lado, os fatores sociais como: os hábitos; os projetos e os estilos de vida no seio da família; a linguagem; as atitudes face ao conhecimento e à escola; as condições de vida (como: alimentação, vestuário, horários); o acesso a bens culturais (como: livros, jogos e novas tecnologias) e a zona de residência no que diz respeito às condições comunitárias de lazer, serviços e vida associativa, influenciam o rendimento escolar dos alunos (Almeida, *et al.*, 2005).

O mesmo autor ainda refere que há ainda, fatores mais diretamente relacionados com as dinâmicas internas das escolas e com as políticas educativas, como, por exemplo: a estrutura do currículo escolar; os manuais escolares; os métodos de avaliação; a qualidade dos espaços e dos equipamentos escolares; a formação e a estabilidade do corpo docente e a dimensão das escolas e das turmas, todos estes fatores podem influenciar a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos.

A par do aluno, também os professores e as suas interações com os alunos têm sido sistematicamente analisados pela Psicologia como fatores relevantes no rendimento escolar dos alunos, dificuldades na comunicação e no relacionamento interpessoal por parte do professor, dificuldades na organização das tarefas na sala de aula, ou problemas na gestão da disciplina da turma emergem como alguns dos fatores associados ao professor com impacto claro nas aprendizagens dos alunos (Benavente, 1990).

Perrenoud (2003, citado por Monteiro, 2010) refere que o insucesso escolar pode manifestar-se de múltiplas maneiras, tais como: “o abandono da escola antes do fim do ensino obrigatório; as reprovações sucessivas que dão lugar a grandes desníveis entre idade cronológica do aluno e nível escolar; o nível de fracasso que pode ser, total (em todas as disciplinas ou quase) ou parcial (numa ou duas disciplinas) e por último a passagem dos alunos para tipos de ensino menos exigentes, que conduzem a aprendizagens profissionais menos imediatas, mas os afasta do ingresso no ensino superior” (p. 8).

Assim, neste item foram abordados alguns fatores que podem estar na base do (in)sucesso escolar dos alunos.

### **2.3 Teorias Explicativas do (In)Sucesso Escolar**

De acordo com Benavente (1990), o insucesso escolar tem um carácter massivo, constante, precoce, seletivo e cumulativo.

Existem várias teorias explicativas da importância dos fatores sociais no (in)sucesso escolar. Almeida *et al.* (2005) fala em três teorias: a teoria da “socialização deficiente das classes populares” em que o “fracasso escolar” explicava-se por uma inadequada socialização familiar, nomeadamente baixa aspirações e expectativas de sucesso na escola; a teoria explicativa que realça as interações e os processos escolares, chamando a atenção para a comunicação e para as relações humanas e pedagógicas entre os professores e os alunos, baseada no trabalho de Gomes (1987); e por último, a teoria da reprodução social e cultural, que explica o (in)sucesso escolar pelas funções que são cometidas à escola numa sociedade de classes, nomeadamente as funções de seleção e de reprodução social e cultural (Monteiro, 2010).

O (in)sucesso escolar também pode ser explicado pelo facto dos alunos não dominarem a língua materna ou terem dificuldades em lidar com ela, o que pode conduzir ao fracasso em várias disciplinas. Pode-se verificar então que um aluno que demonstre dificuldades na língua materna tanto ao nível da compreensão da linguagem oral como escrita (por exemplo, dificuldades em compreender o discurso do professor, em decodificar a mensagem que ele tenta transmitir e dificuldades em captar a mensagem transmitida por um texto) como ao nível da produção, oral ou escrita (dificuldades em exprimir oralmente as suas ideias, em elaborar um discurso no qual exprima o seu pensamento ou em expressar-se corretamente por escrito), podem apresentar dificuldades em obter sucesso escolar (Monteiro, 2010).

Para Weiner (1985, citado por Martini & Prette, 2002) as experiências de sucesso e fracasso em atividades escolares são geralmente atribuídas a fatores como a inteligência, o

esforço, as dificuldades da tarefa, a sorte, o temperamento, o cansaço, a influência do professor e a influência de outras pessoas como familiares e amigos. Entretanto, o autor reconhece a possibilidade de uma lista infinita de causas concebíveis para o sucesso e o fracasso escolar. Assim, o autor sugere a criação de um esquema de classificação destas causas, a partir da identificação das semelhanças, das diferenças e ainda das propriedades básicas das atribuições de causalidade, definindo, então, a existência de três dimensões das causas, a internalidade (causas internas ou externas ao sujeito), a estabilidade (causas estáveis ou instáveis) e a controlabilidade (causas controláveis ou incontroláveis pelo sujeito).

Segundo Carvalho (2001) os alunos permanecem mais tempo nas escolas, repetindo menos de ano e afastando-se menos das atividades escolares, o que é positivo; contudo, a pressão exercida sobre os professores para que aprovem o maior número possível de alunos, e a falta de condições efetivas para um trabalho de recuperação dos alunos, paralela à aprendizagem, tendo em vista o bom funcionamento das aulas e mesmo um trabalho pedagógico de qualidade, leva os autores a duvidar dos efeitos dessas medidas ligadas aos ciclos e às aprovações automáticas, sobre a efetiva aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos.

Ainda segundo Carvalho (2001) os dados mais recentes apontam para uma grande diminuição das taxas de repetência, mas esta diminuição resulta principalmente de políticas educacionais de melhoria do fluxo que conduzem à aprovação automática de alunos e, portanto, a referida diminuição, não reflete necessariamente uma real melhoria no acesso ao conhecimento por parte dos alunos.

Em suma, neste capítulo abordou-se a definição, os fatores e ainda algumas teorias explicativas do (in)sucesso escolar dos alunos, e, como se pôde verificar, existem diversos fatores que podem influenciar os resultados escolares assim como também existe várias teorias que tentam explicar o motivo de alguns alunos serem menos bem-sucedidos a nível escolar.

## CAPÍTULO III – HÁBITOS DE ESTUDO

### 3.1 Hábitos de Estudo: Histórico, Definições e Parâmetros

Segundo Hadwin e Winne (1996, citados por Gomes & Torres, 2005) “...os hábitos de estudo ... têm sido objeto de interesse crescente por parte dos investigadores devido em grande parte à sua evidente correlação com o desempenho e o sucesso escolar” (p. 254).

Para Carita, Silva, Monteiro & Diniz (1997), os hábitos de estudo podem ser definidos como sendo uma:

“ (...) Estratégia de diversificação de apoio aos alunos, a qual visa a aquisição e/ou o desenvolvimento de um conjunto de competências básicas de estudo e que são suscetíveis de otimizar o rendimento escolar” (p. 16).

Na investigação o conceito de hábitos de estudo também é referido por outros autores como análise: das estratégias de estudo, das competências de estudo, ou ainda dos métodos de estudo

Muitos problemas de aprendizagem podem ser explicados, nos dias de hoje, pela ausência ou uso inapropriado de estratégias de estudo, e ainda pela falta de hábitos de estudo dos alunos, que seriam favoráveis à sua aprendizagem. Silva e Sá (1997) referem que muitos alunos com baixo rendimento escolar demonstram uma atitude negativa relativamente aos estudos, são alunos desmotivados em relação à escola e o tempo que dedicam aos estudos é insuficiente.

Silva, Halpern & Silva (1999) realizaram um estudo sobre o comportamento dos alunos e pôde-se verificar as os professores referem que os comportamentos indicam “as meninas como mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas” (p. 215), enquanto “os meninos são malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção, ainda que mais inteligentes” (p. 215).

Podem ser desenvolvidas várias competências de estudo, com vista a capacitar os alunos para ou estudos, tais como: 1) comportamentos habituais de procura de informação com o objetivo de complementar a matéria abordada numa determinada disciplina (e.g. outras pesquisas bibliográficas para além do manual escolar); 2) organização da informação (e.g. realização de esquemas sobre a matéria aprendida, ideias-chaves); 3) retenção de registos (e.g. visualização repetida dos apontamentos das aulas); 4) estruturação do ambiente de trabalho (e.g. organização do local e do horário de estudo); 5) hábitos de revisão da informação e de sistematização das matérias, para uma melhor preparação da informação dada na aula para o teste (e.g. realização de resumos, esquemas da matéria). O desenvolvimento destas competências têm como principal objetivo dotar a aluno de um leque de procedimentos que poderá implementar de acordo com as características e exigências das tarefas, ou seja, são comportamentos autorregulados de estudo (Almeida, 2002).

### **3.2 Planificação das Atividades de Estudo**

“(…) A planificação das atividades de estudo refere-se à correta e equilibrada organização do horário (diário e semanal); à gestão de locais de estudo (quarto, biblioteca, escola); as modalidades (individual e/ou grupal) e a materiais de estudo” (Almeida, 1997; Carita *et al.*, 1997; Cosme & Trindade, 2001, citados por Gomes & Torres, 2005, p. 255).

#### **3.2.1 Horário de Estudo**

Para fazer render o tempo, é preciso aprender a programar as atividades pessoais; para que os alunos possam atuar sobre a organização do seu tempo é necessário, antes de mais, que os alunos analisem o problema, especificando as várias atividades que preenchem o seu dia, como: a escola, o estudo, o desporto, o lazer, entre outras (Rosário, Trigo & Guimarães, 2003). Uma vez clarificados os objetivos, é possível organizar um calendário das várias atividades pessoais do seu dia-a-dia, sendo que este calendário deve prever tempo para o estudo (média diária de duas horas), mas também tempo para o desporto, os amigos e os divertimentos (Serafin, 2001). Ao elaborar este horário o aluno deve: traçar objetivos

específicos e realistas; ter em consideração o seu ritmo pessoal de trabalho; ter em conta as dificuldades sentidas em cada disciplina e ainda verificar se essas horas que pretende dedicar ao estudo são as mais apropriadas para si (Gonçalves, 2009).

Serafin (2001) enumera seis conselhos para que um aluno aprenda a dedicar mais tempo ao estudo: primeiro – programar as atividades, tanto as diárias como as semanais; segundo – separar claramente o estudo do divertimento; terceiro – não adiar o início do estudo; quarto – aproveitar os momentos perdidos; quinto – não ficar preso ao horário quando se trata de terminar um trabalho; sexto e último – antecipar o estudo em relação aos prazos.

A elaboração do horário de estudo materializa assim a necessidade de um estudo diário que pode motivar o aluno a estudar um pouco todos os dias sendo que, o objetivo não é aumentar drasticamente o tempo de estudo mas sim promover uma utilização adequada e eficaz deste tempo de estudo, funcionando como instrumento de autorregulação e autocontrolo próprio da planificação dos estudos. Por fim, durante o horário de estudo estabelecido, o aluno deverá realizar uma revisão diária das matérias dadas nesse dia, sendo que, essas matérias ainda se encontram bastante presentes na sua memória (Gonçalves, 2009).

### **3.3 Tratamento de Informação Oral e Escrita**

Para compreender e estudar determinado texto não basta lê-lo, é necessário desenvolver também outras ações, como por exemplo, sublinhar, tirar apontamentos e fazer esquemas. Estas atividades permitem ao aluno compreender e memorizar o texto lido e ainda relacioná-lo com outras aprendizagens já adquiridas, ou seja, permitem ao aluno passar da simples leitura ao real estudo (Serafin, 2001). Grande parte das atividades de estudo dos alunos centram-se na leitura de manuais, na leitura dos apontamentos retirados das aulas, e na preparação para os momentos de avaliação. Assim, o treino e a aplicação das estratégias de estudo permitiram não só aumentar a compreensão da leitura como também permitem ao aluno fazer a auto avaliação e a compreensão daquilo que realmente aprendeu (Gonçalves, 2009).

Estratégias de aprendizagem:

*Sublinhar/destacar um texto*

Esta estratégia de sublinhar/destacar as ideias mais importantes de um texto é muito utilizada pelos alunos, contudo, deve ser combinada com outras estratégias de aprendizagem nomeadamente o recurso a mapas de ideias ou esquemas, para que possa ter um impacto positivo no sucesso escolar do aluno (Gonçalves, 2009). “Destacar”, “colocar em relevo”, “salientar”, podem ser alguns dos sinónimos de sublinhar, ou seja, esta estratégia não se baseia em fazer tracinhos de cores por debaixo de algumas palavras ou frases de um texto, mas sim, é uma escolha pessoal, uma “tomada de decisão” em que o mais importante é escolher e registar as ideias principais do texto (Rosário, Trigo & Guimarães, 2003). Uma dica que pode ajudar o aluno a compreender o que é mais importante é colocar a questões - “como” e “porquê” (Rosário, 2004).

*Tirar apontamentos*

Tirar apontamentos quer dizer selecionar as informações, reelaborá-las e reorganizá-las; tudo isto, leva o aluno a fazer parte ativa e a aumentar a sua concentração. Quanto mais personalizados forem os apontamentos maior será a sua utilidade. O esforço de elaborar bons apontamentos facilita a aprendizagem (Serafin, 2001). O objetivo principal dos apontamentos é obrigar os alunos a refletir sobre o que estão a ler.

Ao tirar apontamentos, o aluno está a esforçar-se mais para tentar compreender o que está a ser explicado na sala de aula ou escrito no texto, vários estudos, referem que os alunos que mais e melhores apontamentos tiram das aulas, conseguem melhores resultados escolares (Gonçalves, 2009).

O tratamento da informação oral, ou seja, tirar apontamentos na sala de aula, é indispensáveis para o aluno, sendo que é assim que ele tem o primeiro contato com a matéria, funcionando como um organizador cognitivo, esta atitude é vital para a organização posterior do seu estudo. O tratamento adequado da informação oral é determinante para assegurar a

rentabilidade do estudo individual e a melhorar a compreensão da matéria dada (Ramalho, 2001).

Esta atividade implica que o aluno tenha uma atitude de escuta ativa, durante a aula pois precisa interpretar e selecionar a mensagem que o professor lhe está a transmitir. Assim, é importante que o próprio professor organize a informação que transmite para facilitar o aluno nesta tarefa, sendo assim o professor deve “ (...) proporcionar ao aluno, saber o que estudar, estabelecer os objetivos de estudo e criar padrões que lhe permitam avaliar a eficácia do estudo realizado” (Silva & Sá, 1997, p. 56)

#### *Elaboração de mapas ou esquemas*

Pode entender-se como esquemas que evidenciam, na folha, as relações entre as várias palavras-chave ou frases breves. As ideias principais apresentam-se expostas de uma forma ordenada e sistemática que permite mostrar as relações entre elas. Organizar a informação desta forma, facilita a perceção e a fixação das relações entre as ideias principais (Serafin, 2001; Gonçalves, 2009).

### **3.4 Preparação dos Momentos de Avaliação**

Os alunos devem encarar estes momentos de avaliação como uma parte do processo de aprendizagem e não como um fim em si mesmo, devendo ser estes momentos acompanhados de pensamentos positivos. Segundo Carita *et al.*, (1997, citados por Ramalho 2001):

“ (...) Os testes não constituem apenas uma maneira formal de verificar se os alunos assimilam os conhecimentos, com efeito, além de permitirem a regulação do próprio processo de ensino do professor, eles deverão constituir para o aluno um importante instrumento de auto avaliação, permitindo-lhe fazer um ponto de situação sobre as suas aquisições e lacunas. Por outro lado, são ainda um meio de tomada de consciência do nível real de exigência do sistema, de reconhecimento do que se espera dele ao nível das tarefas escalares” (p. 114).

Ainda segundo Carita *et al.*, (1997, citados por Ramalho 2001) referem que o aluno deve ter consciência de que existem algumas ideias que o podem ajudar na preparação dos

momentos de avaliação, tais como: estudar com antecedência; identificar os temas importantes da matéria que vai sair no teste; estudar utilizando as diferentes técnicas aprendidas; ler os resumos anteriormente elaborados; elaborar listas de perguntas sobre a matéria incluindo exemplos práticos, factos, datas, entre outros, e tentar responder sozinho de forma mais completa possível a essas mesmas perguntas; anotar as dúvidas, voltando a estudar a matéria pouco interiorizada, testando de seguida a sua assimilação e compreensão; se persistirem dúvidas, o aluno deve clarificá-las junto do professor ou colegas.

Para além destas ideias os alunos ainda devem reconhecer que uma benéfica estratégia de preparação para os testes é serem capazes de prever as questões que constituem o teste; como refere Gonçalves (2009):

“ (...) Uma das estratégias de aprendizagem mais eficazes na preparação para o processo de avaliação está relacionada com a capacidade do aluno em antecipar as questões possíveis de serem avaliadas. Uma abordagem adequada à preparação para a situação de avaliação deve incluir questões tais como: O quê? Como? E quando? Permitindo a revisão dos conteúdos de aprendizagem” (Gonçalves, 2009 p32).

Durante o dia do teste e o momento do teste, Mendez (1999, citado por Ramalho 2001) sugere que “os alunos deveram estar descansados; não devem rever a matéria rapidamente no dia do teste; devem controlar a tensão emocional; não devem falar do teste antes de realizá-lo; e devem assegurar-se que levam todo o material necessário” (p. 62).

Em suma, os alunos devem compreender que o momento de avaliação deve ser uma forma deles refletirem sobre o que erraram para não voltar a cometer o mesmo erro, e ainda devem compreender a relação que existe entre a preparação dos momentos de avaliação e o sucesso advindo dessa preparação.

### **3.5 Motivação para os Estudos e a Criação de Objetivos**

Várias teorias da motivação salientam a importância da criação de objetivos, isto porque, os objetivos aumentam a motivação se forem específicos, moderadamente difíceis e capazes de serem alcançados no futuro próximo (Woolfolk, 2000). Tanto a capacidade de

definir objetivos como o método de definição têm importantes implicações na motivação e na aprendizagem (Lemos, 2005). Segundo Locke & Latham (1990) existem quatro razões que explicam como é que os objetivos melhoram o desempenho dos alunos, nomeadamente: dirigem a nossa atenção à próxima tarefa; mobilizam esforços; aumentam a persistência e por fim, promovem o desenvolvimento de novas estratégias quando as estratégias antigas não são suficientes.

Pode-se fazer a distinção entre dois tipos de objetivos: os objetivos de aprendizagem, que dizem respeito a uma intenção pessoal de melhorar as capacidades, de entender, de aprender, e de aprofundar conhecimentos e competências, ou seja, a aprendizagem é valorizada como fim em si mesma, não dando importância aos erros ou à forma como o desempenho é efetuado, ou seja, os alunos têm a intenção de ganhar conhecimentos e dominar habilidades (Lemos, 2005; Woolfolk, 2000); e, por outro lado, os objetivos de desempenho e/ou de realização dizem respeito a uma intenção pessoal de parecer competente ou ter um bom desempenho aos olhos dos outros, ou seja, os alunos cujos objetivos são de desempenho estão mais focalizados em como são julgados pelos outros (Woolfolk, 2000). Para uma boa aprendizagem vários estudos demonstram fortes relações entre os objetivos de aprendizagem e o nível de atividade cognitiva, ou seja, há utilização de estratégias de processamento profundo e de estratégias de aprendizagens autorreguladas, enquanto os objetivos de desempenho e/ou realização, relacionam-se com estratégias mais ineficazes, são aprendizagens mais superficiais de curto prazo e assentes na memorização (Lemos, 2005).

A definição de objetivos claros e a compatibilização de diferentes objetivos são condições necessárias para organizar e executar padrões de comportamento eficazes, são eles que dirigem e organizam o comportamento e têm por objetivo monitorizar e avaliar os resultados conseguidos pelo aluno (Lemos, 2005).

Existem quatro condições que podem influenciar a eficácia dos objetivos, nomeadamente, os *objetivos difíceis*, os quais produzem melhores desempenhos porque levam

ao desenvolvimento de mais esforços e persistência, contudo se forem demasiado difíceis podem produzir sentimentos negativos e até levar à desistência; os *objetivos específicos* incentivam a atividade sustentada até se atingir um critério mais preciso, enquanto os *objetivos vagos* como por exemplo “fazer o melhor possível”, constituem critérios menos rigorosos aceitando-se resultados mais fracos como indicadores de sucesso. Uma outra condição é o *feedback* se o indivíduo tiver acesso a informações sobre o seu progresso num determinado objetivo, pode ir orientando melhor a sua ação para atingir esse mesmo objetivo com sucesso; os *objetivos distantes* são pouco eficazes, principalmente em crianças mais pequenas que ainda não desenvolveram uma perspetiva temporal de futuro e não atribuem importância no presente ao objetivo (Lemos, 2005).

Em suma, neste item pode-se verificar a importância da criação de objetivos, no sentido de aumentar a motivação dos alunos.

### 3.5.1 Dimensões e características da motivação/desmotivação para os estudos

A motivação é considerada como um fator determinante no contexto escolar, e igualmente determinante para o sucesso da aprendizagem. Os fatores motivacionais são considerados responsáveis pela utilização do potencial cognitivo dos alunos e “determinam o investimento do sujeito nas aprendizagens e execução das tarefas exigidas, por exemplo, no domínio escolar” (Monteiro, 2010).

Burón (1994); Lieury & Fenouillet (1996, citados por Monteiro, 2010) afirmam que:

“A desmotivação aprende-se, isto é, o fracasso provoca a aprendizagem da desmotivação ou da resignação porque o indivíduo deixa de acreditar que é capaz. A desmotivação surge então, devido à vivência de fracasso que fazem sentir ao indivíduo, o qual aprendeu que a sua ação é inútil, que não vale a pena tentar algo que antecipadamente sabe que não vai conseguir” (p. 18).

Outro aspeto igualmente importante é que “para o aluno poder modificar resultados escolares insuficientes, é importante que ele perceba as razões da obtenção de tais resultados” (Fontaine, 1990 citado por Monteiro, 2010). Pensa-se que o tipo de causas a que o aluno

atribui o seu fracasso pode inibi-lo a agir e, por outro lado, aumentar ainda mais a sua desmotivação. É pois fundamental que o aluno tenha consciência das causas às quais atribui o seu fracasso e que verifique se essas causas têm ou não fundamento, deve rever sempre que necessário a sua própria atribuição causal a fim de modificar a sua ação, que devido a uma atribuição incorreta pode estar a comprometer a sua atitude perante as atividades escolares. (Fonseca, 1999 citado por Monteiro, 2010).

Em suma, neste capítulo abordou-se a definição e parâmetros sobre os hábitos de estudo, e ainda mais especificamente algumas estratégias como: a planificação das atividades de estudo, o tratamento da informação oral e escrita, a preparação dos momentos de avaliação e, por último, a motivação e a criação de objetivos.

De uma forma geral, este enquadramento teórico aborda temas centrais como: o sucesso escolar, o (in)sucesso escolar e, por último, os hábitos de estudo.

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

### CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

#### 4.1 Apresentação dos Objetivos e Hipóteses do Estudo

O principal objetivo deste estudo é analisar a variável *hábitos de estudo (HE)*<sup>1</sup> tanto em relação à variável *resultados escolares (RE)* como em relação à variável *número de retenções (NR)* dos alunos, dando-se especial atenção a duas facetas/índices dos *hábitos de estudo* que são a *frequência de estudo em casa (FR)* e o *número de horas de estudo em casa (NHE)*, e de que forma estas duas facetas, uma por vez, se relacionam com os *resultados escolares (RE)* dos alunos. Pretende-se ainda analisar secundariamente de que forma é que o *gênero (GN)* e o *nível de escolaridade (NE)* influenciam os *hábitos de estudo* dos alunos. Para conseguir verificar os objetivos deste trabalho, foram assim formuladas as seguintes hipóteses de estudo com base na revisão da literatura apresentada na parte I desta dissertação:

**H1.** Há relação direta entre os *hábitos de estudo (HE)* e os *resultados escolares (RE)*; assim, os alunos que possuem melhores hábitos de estudo são os que têm melhores resultados escolares.

**H1.1** Há relação inversa entre os *hábitos de estudo (HE)* e o *número de retenções (NR)* escolares; assim, os alunos que possuem melhores hábitos de estudo são os que têm menor número de retenções escolares.

**H1.2.** Há relação direta entre a *frequência de estudo em casa (FR)* e os *resultados escolares (RE)*; assim, os alunos que estudam com mais frequência em casa são os que obtêm melhores resultados escolares.

**H1.3** Há relação direta entre o *número de horas de estudo em casa (NHE)* e os *resultados escolares (RE)*; assim, os alunos que estudam mais horas por dia em casa são os que obtêm melhores resultados escolares.

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação de mestrado, para efeitos de levantamento de dados pelo questionário, a variável *Hábitos de Estudo (HE)* é avaliada pelas estratégias de estudo que o aluno utiliza.

**H2.** Há relação entre os *hábitos de estudo (HE)* e o *gênero (GN)*; assim, os alunos do gênero feminino têm melhores hábitos de estudo que os alunos do gênero masculino.

**H3.** Há relação direta entre os *hábitos de estudo (HE)* e o *nível de escolaridade (NE)*; assim, os alunos que possuem melhores hábitos de estudo são os alunos têm maior nível de escolaridade.

Assim, pode verificar-se no Quadro 1 uma síntese das hipóteses de estudo.

**Quadro 1** – Resumo das hipóteses de estudo

Variáveis principais	H1 <i>hábitos de estudo (HE) vs. resultados escolares (RE)</i>
	H1.1 <i>hábitos de estudo (HE) vs. número de retenções (NR)</i>
	H1.2 <i>frequência de estudo em casa (FR) vs. resultados escolares (RE)</i>
	H1.3 <i>número de horas de estudo em casa (NHE) vs. resultados escolares (RE)</i>
Variáveis secundárias	H2 <i>hábitos de estudo (HE) vs. gênero (GN)</i>
	H3 <i>hábitos de estudo (HE) vs. nível de escolaridade (NE)</i>

## 4.2 Variáveis

A principal variável deste estudo é os *hábitos de estudo* como variável alvo/principal, ou seja, é medida no seu valor total pela média dos 39 itens que contem o IEE, e pelas suas 5 subescalas, medidas pelo valor médio dos itens que cada escala contem, que será especificado no item 4.3.2.2 – sendo esta uma variável escalar com amplitude de 1 a 5. Pretende-se verificar de que forma é que esta variável no seu total e também nas suas subescalas, se relacionam com as variáveis de referência, tais como: os *resultados escolares*, que é uma variável escalar definida pela média das notas obtidas no 2º período do respetivo ano de escolaridade; e ainda o *número de retenções* no final do ano escolar de cada aluno, sendo esta

última uma variável escalar que é medida pela frequência de reprovações tidas ao longo da vida escolar do aluno.

Pretende-se ainda discriminar – como facetas/índices dos *hábitos de estudo* – o índice de carácter ordinal, a *frequência de estudo em casa*, sendo que nesta dissertação, esta frequência é analisada por semana numa ordenação de 1 a 6 e medida com base no número de dias de estudo em casa por semana e na qual foi atribuído um número, respetivamente: 1 – não costumo estudar em casa, 2 – só um ou dois dias antes do teste, 3 – só ao fim de semana, 4 – um ou dois dias por semana, 5 – três a quatro dias por semana e 6 – habitualmente todos os dias; e o índice de carácter ordinal *número de horas de estudo em casa*, que é analisada por dia, numa ordenação de 1 a 4 com base no número de horas de estudo por dia em casa em que 1 – menos de uma hora por dia, 2 – uma a duas horas por dia, 3 – duas horas por dia e 4 – mais de três horas por dia, que os alunos referem dedicar em casa às suas tarefas escolares. Pretende-se verificar como estes dois índices se relacionam com os seus *resultados escolares*.

Como variáveis secundárias foram seleccionadas, o *género*, sendo esta uma variável nominal (masculino/feminino); e o *nível de escolaridade*, sendo esta também uma variável escalar que designa o ano de escolaridade que o aluno está a frequentar, medida numa escala de 1 a 5, respetivamente: 1 ao 8º ano; 2 ao 9º ano; 3 ao 10º ano; 4 ao 11º ano; e 5 ao 12º ano. Com estas duas variáveis secundárias, pretende-se verificar como é que elas se relacionam com a variável principal *hábitos de estudo*.

### **4.3 Método**

#### 4.3.1 Participantes

A população ou universo é definida como “um conjunto de elementos (sujeitos, objetos ou entidades abstratas) que possuem uma ou mais características específicas em comum” (Pardo & Martín, 1994, citados por Ramalho, 2001, p. 65).

A amostra deste estudo, apresentada por género e nível de escolaridade no Quadro 2, é constituída por um total de 146 alunos, sendo que 41 alunos frequentam o 8º ano, 20 alunos o 9º ano, 36 alunos o 10º ano, 12 alunos o 11º ano e 37 alunos o 12º ano de escolaridade; todos estes alunos frequentam a Escola Secundária Prof. Dr. Flávio Pinto Resende no concelho de Cinfães da região do Alto Douro, em Portugal. Foram escolhidos estes anos de escolaridade para que a amostra abrangesse diversificados anos de escolaridade e faixas etárias. Pode-se ainda verificar que quanto ao género, o número de rapazes e raparigas é relativamente equilibrado.

**Quadro 2** – Frequência de sujeitos por *género e nível de escolaridade*

		<i>Nível de escolaridade</i>					Total
		8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano	
<i>Género</i>	Masculino	23	9	15	6	17	70
	Feminino	18	11	21	6	20	76
Total		41	20	36	12	37	146

Destes 146 alunos 70(47,9%) são do género masculino e 76(52,1%) do género feminino, com idades compreendidas entre os 13 e 19 anos de idade.

Relativamente ao *número de retenções* (ver Quadro 3), pode-se verificar que 102(69,9%) alunos referem nunca ter reprovado; 36(24,7%) reprovaram apenas 1 vez; 6(4,1%) alunos reprovaram 2 vezes, e apenas 1(0,7%) aluno refere ter reprovado 3 vezes, num total de 145 alunos, sendo que 1 aluno não respondeu à questão.

**Quadro 3** – Frequência de sujeitos por *número de retenções*

<i>Nº de retenções</i>	Frequência	Percentagem (%)
0	102	69,9
1	36	24,7
2	6	4,1
3	1	0,7
Total	145	99,3
Casos Omissos	1	0,7
Total	146	100,0 %

Pode-se verificar no Quadro 3 que a maioria (69,9%) dos alunos da amostra nunca reprovaram em nenhum ano letivo.

Assim, o perfil da amostra abrange tanto alunos do género feminino como do género masculino, com escolaridade entre o 8º e o 12º ano escolar, com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos e a maioria sem retenções.

#### 4.3.2 Instrumentos

##### 4.3.2.1 Questionário Sociodemográfico

Para recolher os dados foi concebido e administrado pela autora da presente dissertação de mestrado e ex-estagiária de Psicologia Escolar, um Questionário Sociodemográfico (cf. Anexo 1) com 22 questões de caracterização do aluno, como o *género*, a idade, o *nível de escolaridade*, o *número de retenções*, as perspetivas de continuação de estudos, os *resultados escolares*, a perspetiva em relação à escola e ainda algumas questões sobre os hábitos de estudo em casa do aluno tais como: Com que frequência estudas em casa? Se estudas em casa, quantas horas estudas por dia, aproximadamente? e ainda a questão, Habitualmente em que local estudas em casa?. Para poder levantar o nível socioeconómico de cada aluno foram ainda colocadas duas questões sobre a profissão e a escolaridade dos pais. Relativamente às questões 10 à 22 deste questionário, estas foram elaboradas para efeitos de correlação dos resultados advindos do inventário de estratégias de estudo (que ver-se-á no item seguinte, 4.3.2.2).

O tipo de resposta a este questionário é variável, desde questões de resposta aberta, escolha de uma opção e ainda algumas respostas do tipo *Likert*, numa escala de 1 a 5 (desde concordo totalmente até discordo totalmente). Relativamente aos resultados escolares, os alunos registaram as notas que efetivamente obtiveram no final do 2º período escolar, com eventual necessidade de confirmação das notas pelo diretor de turma. Os questionários foram aplicados no decorrer do 3º período letivo.

#### 4.3.2.2. Inventário de Estratégias de Estudo - IEE

Com o objetivo de avaliar as estratégias de aprendizagem dos alunos que colaboraram neste estudo, foram realizadas algumas modificações e acréscimo de questões para uma tentativa inicial de adaptação do Inventário de Estratégias de Estudo - IEE desenvolvido por Maria José Leal e Leandro de Almeida (Leal e Almeida, 1993).

O Inventário de Estratégias de Estudo (IEE) original foi construído por Maria José Leal na sua dissertação de mestrado intitulada por *Estratégias de Aprendizagem: Contributos para a Sua Definição e Avaliação*, e apresentada em 1993 à Universidade do Minho, sob orientação do segundo autor, Doutor Leandro de Almeida, Professor da Universidade do Minho. A Mestre Maria José Leal desenvolveu duas versões da escala, sendo a primeira constituída por 46 itens, repartidos por seis subescalas. Para a construção desta primeira versão do IEE, a autora baseou-se particularmente nas seguintes escalas: *SSHA – Survey of Study Habits and Attitudes* (Brown & Holtzman, 1967 citados por Leal, 1993) e a escala *Study Habits Evaluation* (Jackson, Reid & Croft, 1979 citados por Leal, 1993). Para além destas escalas, a autora ainda refere outras estratégias tais como consulta de inquéritos e inventários similares e reflexão falada e entrevistas sobre o assunto junto de vários alunos (Leal e Almeida, 1993). Após algumas análises sucessivas de aproximação à versão final, a autora retirou 16 itens e, assim, esta versão final do IEE (cf. Anexo 2) ficou com (46-16=) 30 itens repartidos por cinco subescalas *planificação das atividades de estudo; motivação; descodificação da informação; organização da informação e por último, retenção/evocação da informação*, sendo cada subescala constituída por 6 itens.

O IEE base para a presente dissertação, foi aquela versão final do Inventário de Estratégias de Estudo de Leal e Almeida (1993). Contudo a maioria, ou seja, 25 dos 30 itens originais, sofreram na presente dissertação algumas alterações para a construção da nova versão de Sampaio e Carvalho (2011) (cf. Anexo 3) essas alterações foram realizadas tanto ao nível do vocabulário próprio das questões como a nível da reformulação dos itens

(cf. Quadro 4). Mantendo-se no questionário de Sampaio e Carvalho (2011), as cinco subescalas propostas por Leal e Almeida (1993) no IEE original.

**Quadro 4** – 2 exemplos dos 25 itens alterados/reformulados

<b>Nº do Item</b>	<b>Texto do item do IEE final de Leal e Almeida (1993)</b>	<b>Nº do Item</b>	<b>Texto do item do IEE – adaptado por Sampaio e Carvalho (2011)</b>
<b>5</b>	Vou tirando apontamentos à medida que vou lendo a matéria no livro.	<b>6</b>	Quando estou a estudar, vou tirando apontamentos à medida que leio.
<b>10</b>	Perco o interesse em estudar certas disciplinas quando tiro negativas	<b>11</b>	Quando tiro uma nota negativa, perco o interesse e estudo menos a essa disciplina.

Observam-se no Quadro 4 uma amostra de 2 itens dos 25 que foram alterados/reformulados, sendo que no Anexo 4 encontram-se somente os 25 itens que foram alterados/reformulados, inclusive estes dois itens. Estes 25 itens sofreram alterações no vocabulário e/ou na construção da frase, tentando sempre manter o sentido original da mesma. Estas alterações foram feitas no sentido de tornar as afirmações mais perceptíveis e utilizar um vocabulário mais recente, atualizado e apropriado ao ambiente escolar, e ainda mais adequado à faixa etária própria da amostra desta dissertação. Do IEE desenvolvido por Leal e Almeida (1993) foram assim, mantidos (30 - 25 =) 5 itens como se pode analisar no Quadro 5; contudo, a sua enumeração e ordem no inventário foi alterada como se pode verificar (cf. Anexo 5).

**Quadro 5** – 2 exemplos dos 5 itens mantidos

<b>Nº do item</b>	<b>Itens mantidos do IEE de Leal e Almeida, (1993)</b>	<b>Nº do item no IEE adaptado por Sampaio e Carvalho (2011)</b>
<b>2</b>	Quando não compreendo uma palavra recorro ao dicionário, ou à ajuda de alguém	<b>3</b>
<b>4</b>	Tento aproveitar ao máximo as aulas de forma a reduzir o meu tempo de estudo em casa.	<b>5</b>

Para além das alterações referidas anteriormente nos 25 itens do IEE original, ainda foram acrescentados 9 itens novos aos 30 itens originais (modificados e/ou não) que se achou pertinente acrescentar para colmatar a análise do estudo vinculado ao IEE (cf. Quadro 6) e (cf. Anexo 6)

**Quadro 6** – 2 exemplos dos 9 itens acrescentados ao IEE na sua versão final de Sampaio e Carvalho (2011)

Nº do item	Texto do item novo
1	“Leio Livros e revistas não diretamente relacionadas com as disciplinas”
29	“Em casa recorro à internet no meu estudo”

O IEE adaptado por Sampaio e Carvalho (2011), utilizado para a recolha de dados deste estudo, ficou constituído, assim, por (30+9=) 39 afirmações, sendo que as respostas são de tipo *Likert* numa escala de 5 opções: 1 – “nunca ou quase nunca”, 2 – “raramente ou poucas vezes”, 3 – “às vezes”, 4 – “frequentemente ou muitas vezes” e 5 – “sempre ou quase sempre”; sendo o valor médio de 3.

Relativamente à correção do inventário é atribuído à resposta:

- Nunca ou quase nunca – 1 ponto;
- Raramente ou poucas vezes – 2 pontos;
- Às vezes – 3 pontos;
- Frequentemente ou muitas vezes – 4 pontos
- Sempre ou quase sempre – 5 pontos.

Os (30+9=) 39 itens do questionário deste estudo, apresentam-se tanto na forma direta como na forma inversa para efeitos de cotação na escala de amplitude de (1 a 5). No Quadro 7 pode observar-se 2 exemplos dos itens cotados de forma inversa, estes 9 itens, a saber o item 4, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 28 e 31 (cf. Anexo 7).

### Quadro 7 – 2 exemplos dos 9 itens de cotação inversa

Nº do item	Texto do item
4	Tenho dificuldade em manter-me concentrado e atento quando estou a estudar
11	Quando tiro uma nota negativa, perco o interesse e estudo menos a essa disciplina

Observe-se que estes 9 itens de ordem inversa (cf. Anexo 7) pertencem à lista dos 30 itens advindos da versão final de Leal e Almeida (1993), não havendo porém itens de ordem inversa nos 9 itens acrescentados na versão atual de Sampaio e Carvalho (2011); assim os 9 itens acrescentados que se pode ver no Quadro 6 são todos de ordem direta.

Relativamente às subescalas foram mantidas na versão de Sampaio e Carvalho (2011) as cinco subescalas propostas por Leal e Almeida (1993): *planificação das atividades de estudo*; *motivação* (para os estudos), *descodificação da informação*, *organização da informação e retenção/evocação da informação*.

A 1ª subescala, *planificação das atividades de estudo*, pretende avaliar estratégias relativas quer à programação do tempo quer à planificação das tarefas de estudo, isto relativo às situações de estudo em casa e às situações ligadas ao contexto escolar. Nesta subescala, de acordo com a proposta de distribuição dos itens pelas 5 subescalas de Leal e Almeida (1993) seriam naquela versão integrados os itens 5, 10, 16, 25, 28, 31 (cf. Anexo 8). Na análise realizada com a amostra do presente estudo, os itens 5 e 16 passaram a ser cotados apenas no total do IEE, não sendo inseridos em nenhuma subescala, isto porque, apesar de apresentarem valores de correlação significativos, esses valores são muito próximos em várias subescalas, nomeadamente o item 5 que apresenta um valor de  $r = 0,557$  na subescala *planificação das atividades de estudo*;  $r = 0,550$  na subescala *organização da informação* e  $r = 0,548$  na subescala *descodificação da informação*; sendo que em todas estas 3 subescalas o valor de significância é  $p < 0,000$ ; o item 16 apresenta um valor de  $r = 0,654$  na subescala *planificação*

das atividades de estudo;  $r = 0,637$  na subescala *organização da informação* e  $r = 0,612$  na subescala *descodificação da informação*; sendo que em todas estas 3 subescalas o valor de significância é  $p < 0,000$  (cf. Anexo 9). Assim, como já foi referido anteriormente, optou-se por eliminar os itens 5 e 16 desta subescala, sendo então considerados na cotação total do IEE.

Dos 9 itens acrescentados, o item 35 apresenta um valor de  $r = 0,353$  e uma significância de  $p < 0,000$ ; assim, ficou integrado nesta 1ª subescala por apresentar uma correlação significativa e mais elevada com a mesma. Sendo assim, esta 1ª subescala *planificação das atividades de estudo* ficou na presente versão de Sampaio e Carvalho (2011), constituída pelos itens 10, 25, 28, 31 e 35 (cf. Anexo 10); dos quais estes (6-2=4+1=) 5 itens apresentam correlações significativas  $p < 0,000$  (cf. Anexo 9).

A 2ª subescala do IEE adaptado por Sampaio e Carvalho (2011) *motivação* (para os estudos) pretende avaliar aspetos ligados quer à motivação para a realização quer fatores ligados à persistência nas tarefas. Na qual estavam integrados de acordo com Leal e Almeida (1993) os itens 2, 4, 7, 11, 13, 21 (cf. Anexo 8). O item 21 foi eliminado desta subescala *motivação* e serviu para a cotação total do IEE, porque no presente estudo este item 21 apresenta um valor significativo e mais elevado com a escala seguinte a de *descodificação da informação* é  $r = 0,646$  e o  $p < 0,000$  sendo que os valores de correlação com esta subescala *motivação* é  $r = 0,413$  e o  $p < 0,000$  (cf. Anexo 9). Assim, optou-se por não integrar este item em nenhuma subescala.

Por outro lado, dos 9 itens acrescentados na atual versão de Sampaio e Carvalho (2011), nenhum se insere nesta subescala. Assim a subescala *motivação* (para os estudos) fica sendo constituída pelos itens 2, 4, 7, 11 e 13 (cf. Anexo 10), sendo que todos estes (6-1=) 5 itens tiveram correlações significativas  $p < 0,000$  com esta subescala (cf. Anexo 9).

Na 3ª subescala, *descodificação da informação*, estão incluídas estratégias relativas à atenção e a mecanismos de percepção da informação, a um nível mais básico. Esta subescala integra, de acordo com a proposta de Leal e Almeida (1993), os itens 3, 15, 20, 22, 24 e 27 (cf. Anexo 8) e dos 9 itens acrescentados foram inseridos os itens 32 e 36. Assim a subescala *descodificação da informação* ficou então constituída pelos itens 3, 15, 20, 22, 24, 27, 32 e 36 (cf. Anexo 10). Isto porque, na análise de correlação dos itens com as subescalas, estes (6+2=) 8 itens apresentaram valores significativos de  $p < 0,000$  e mais elevados com esta subescala, (cf. Anexo 9).

Na 4ª subescala, *organização da informação*, estão incluídas estratégias que visem a organização, categorização e relacionamento de informação de forma a possibilitar que esta seja melhor integrada. Estão incluídos, de acordo com Leal e Almeida (1993), os itens 6, 8, 9, 26, 30 e 33 (cf. Anexo 8), e dos 9 itens acrescentados ao IEE, foram adicionados a esta subescala os itens 1 e 37, sendo então esta subescala constituída pelos itens 1, 6, 8, 9, 26, 30, 33 e 37 (cf. Anexo 10). Na análise de correlação dos itens com as subescalas, estes itens apresentaram valores significativos de  $p < 0,000$  e mais elevados com esta 4ª subescala, sendo o valor de significância de todos estes (6+2=) 8 itens de  $p < 0,000$  (cf. Anexo 9).

Por último na 5ª subescala, *retenção/evocação da informação*, esta compreende estratégias relacionadas com os mecanismos de retenção de informação, e com a sua evocação nomeadamente na situação de testes/exames; esta subescala, de acordo com a proposta de Leal e Almeida (1993), era constituída pelos 6 itens 12, 14, 17, 18, 19 e 23 (cf. Anexo 8), sendo que os itens 12 e 23 foram retirados desta subescala, e foram apenas utilizados na cotação total da escala, isto porque o item 12 apresenta valores de correlação muito próximo e significativo com a subescala *organização da informação*, ou seja  $r = 0,456$  e com a subescala *descodificação da informação*, isto é  $r = 0,413$ , sendo nestas duas correlações significativas  $p < 0,000$ . Já o item 23 apresenta um valor de correlação significativo e mais elevado com a subescala *descodificação da informação*, em que  $r = 0,568$  e o  $p < 0,000$  e na

correlação com a subescala *retenção/evocação da informação*, o  $r = 0,340$  e o  $p < 0,000$  (cf. Anexo 9). Assim, optou-se por não integrar este item em nenhuma subescala. Dos 9 itens acrescentados no IEE, nenhum se insere nesta subescala. Assim a subescala *retenção/evocação da informação*, ficou constituída por (6-2=) 4 itens: 14, 17, 18 e 19 (cf. Anexo 10); cujos valores de significância é de  $p < 0,000$  (cf. Anexo 9). Assim, em resumo, as mesmas 5 subescalas apresentam uma nova configuração de itens que pode ser vista no Quadro 8 e no Anexo 10.

**Quadro 8** – Itens organizados pelas 5 subescalas

<b>Subescalas</b>	<b>Itens do IEE adaptado</b>	<b>Itens acrescentados</b>	<b>Total por subescala</b>	<b>Itens atuais de Carvalho e Sampaio (2011)</b>
<i>Planificação das atividades de estudo</i>	5*, 10, 16*, 25, 28, 31	35	6-2=4+1=5	10, 25, 28, 31, 35
<i>Motivação (para os estudos)</i>	2, 4, 7, 11, 13, 21*	–	6-1=5+0=5	2, 4, 7, 11, 13
<i>Descodificação da informação</i>	3, 15, 20, 22, 24, 27	32, 36	6-0=6+2=8	3, 15, 20, 22, 24, 27, 32, 36
<i>Organização da informação</i>	6, 8, 9, 26, 30, 33	1, 37	6-0=6+2=8	1, 6, 8, 9, 26, 30, 33, 37
<i>Retenção/evocação da informação</i>	12*, 14, 17, 18, 19, 23*	–	6-2=4+0=4	14, 17, 18, 19
<b>CTI**</b>	5, 12, 16, 21, 23	29, 34, 38, 39	5+4=9	5, 12, 16, 21, 23, 29, 34, 38, 39

\*estes itens foram retirados da cotação das subescalas e passam a ser contabilizados apenas na cotação total do inventário.

\*\*Os itens indicados como cotação total do inventário (CTI), são itens que não se inserem em nenhuma subescala porque apesar de terem valores de correlação significativos, esses valores de correlação são muito próximos em várias subescalas, sendo assim, são utilizados apenas na CTI.

A análise de correlação que foi realizada para distribuir os itens pelas subescalas foi efetuada através do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 18.

A cotação do IEE segundo a proposta de Leal e Almeida (1993) seria realizada ou pelo somatório total ou pelo somatório de cada subescala, sendo sempre as pontuações brutas (não

se tratam de valores padronizados). No presente estudo, como as subescalas apresentam um número de itens diferente (eg. A subescala *planificação das atividades de estudo* contem 5 itens enquanto que subescala *descodificação da informação* contem 8 itens) então tem de ser calculada a média para obter o valor médio de cada subescala, dividindo assim, o somatório da escala pelo número de itens que a mesma subescala contem. Para padronizar e comparar os valores totais do IEE com os valores médios das 5 subescalas, divide-se o somatório total encontrado no IEE pelos 39 itens que o questionário contém (cf. Anexo 11). Sendo que o valor médio do IEE é 3, quanto maior o valor obtido na média de cada subescala, maior é a utilização das estratégias de aprendizagem na mesma subescala (cf. Quadros 9 e 10) e (cf. A terceira página do Anexo11, onde pode verificar a tabela completa da cotação total do IEE para o exemplo do Quadro 9).

**Quadro 9** – Exemplo da cotação total do IEE

Dados do sujeito 1					
Questão	Nunca ou quase nunca	Raramente ou poucas vezes	Às vezes	Frequentemente ou muitas vezes	Sempre ou quase sempre
1					5
2				4	
3					5
4*		4			
.					
.					
38		2			
39					5
Total	0	22	18	64	55
Média	$\text{Média} = \frac{0+22+18+64+55}{39} = 4,0$				

\*itens de cotação inversa

Sabendo que o valor médio do inventário é 3, pode dizer-se que este aluno apresenta um nível de hábitos de estudo relativamente superior à média.

**Quadro 10** – Exemplo da cotação de cada subescala

Dados do sujeito 1 na subescala <i>planificação das atividades de estudo</i>					
Itens da subescala	Nunca ou quase nunca	Raramente ou poucas vezes	Às vezes	Frequentemente ou muitas vezes	Sempre ou quase sempre
10				4	
25			3		
28*			3		
31*			3		
35					5
Total	0	0	9	4	5
Média	Média = $\frac{0+0+9+4+5}{5} = 3,6$				

\*itens de cotação inversa

#### 4.3.3 Procedimentos

Os dados foram recolhidos na escola secundária Prof. Dr. Flávio Pinto Resende no concelho de Cinfães do Douro, sendo esta a escola na qual se realizou o estágio curricular desta mestranda. O período de recolha de dados foi o 3º período do ano letivo 2010/2011, durante o período de aulas, sendo requerida previamente uma autorização ao concelho executivo da respetiva escola (cf. Anexo 12). Para além desse pedido de autorização também foi solicitado verbalmente aos diretores de turma para dispensarem cerca de 35 minutos da sua aula ou então que indicassem o horário mais apropriado, para que os alunos respondessem ao questionário; solicitação prontamente atendida pelos professores; sendo a recolha de dados realizada em grupo/turma, ou seja, recolha coletiva assistida.

O procedimento de aplicação dos instrumentos de recolha de dados (o Questionário Sociodemográfico, anexo 1, e o IEE, anexo 3) levou em média 40 minutos. No início da aplicação, os alunos foram informados sobre os objetivos do projeto de mestrado integrado na área da Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Fernando Pessoa – Porto. Foram ainda informados que a sua participação era voluntária e explicava-se que a recolha de dados

pessoais seria mantida confidencial. Foi ainda garantido que a informação seria apenas usada para tratamento estatístico nesta investigação. De seguida, foram dadas algumas instruções de preenchimento dos questionários, tais como: terem atenção ao responder à questão 13 sendo que está é constituída por duas alíneas e os alunos só teriam de responder a uma dessas alíneas, conforme o seu ano de escolaridade, e ainda foi pedido que nas questões com várias opções de resposta, respondessem apenas numa das alternativas, principalmente no IEE. Por fim, os alunos foram ainda informados que não haveria tempo limite para o preenchimento dos questionários. Os esclarecimentos pontuais que surgiram foram efetuados junto de cada aluno e sempre que o investigador achou pertinente, foi então transmitida a dúvida a toda a turma.

## CAPÍTULO V – RESULTADOS

### 5.1 Levantamento de Dados

Para proceder à análise dos dados recolhidos através do Questionário Sociodemográfico e do Inventário de Estratégias de Estudo IEE, mencionados no capítulo anterior (capítulo 4, alínea 4.3.2), foi utilizado o programa estatístico: *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 18. A fim de poder inserir os dados no programa estatístico, foi necessário proceder à categorização das opções de resposta das questões.

Relativamente às questões do Questionário Sociodemográfico,

A **Questão 1** que diz respeito ao *Género do aluno* e que é uma variável nominal e dicotómica, à opção masculino foi atribuído o número 1 e à opção feminino foi atribuído o número 2.

A **Questão 2** que é relativa à *idade do aluno que é uma variável* numérica, escalar e medida em anos, ou seja, é introduzido o número correspondente à idade do aluno, em anos de idade.

A **Questão 3**, a qual questiona a *escolaridade do aluno*, é uma variável escalar, foi atribuído o número 1 ao 8º ano, 2 ao 9º ano, 3 ao 10º ano, 4 ao 11º ano e 5 ao 12º ano de escolaridade.

A **Questão 4** refere-se ao *curso que o aluno frequenta*, é uma variável nominal. Os cursos encontrados foram o curso científico humanístico de ciências e tecnologia, ao qual foi atribuído o número 1 e o curso científico humanístico de línguas e humanidade ao qual foi atribuído o número 2. Esta questão só foi respondida pelos alunos do 10º ao 12º ano de escolaridade.

Da **Questão 5** à **Questão 8**, o objetivo destas questões seria para proceder ao cálculo do nível socioeconómico do aluno; como não se achou pertinente utilizar essa variável, foram recolhidas mas não foram levantados esses dados no presente estudo.

A **Questão 9** é relativa ao *número de retenções do aluno* – trata-se de uma variável nominal e dicotómica em que, à opção não foi atribuído o número 1 e à opção sim o número 2; esta ainda contém uma opção em que se o aluno responde sim deve mencionar quantas vezes já reprovou de ano escolar, sendo o número de vezes o valor inserido de acordo com a resposta do aluno, configurando-se numa variável escalar medida em números.

As **Questões 10 e 11** são relativas respetivamente à *escolaridade que os alunos gostariam de estudar* e à *escolaridade que pensam ter capacidade para estudar*; ambas as questões são de resposta fechada e têm as mesmas opções de resposta, que se configura numa variável ordinal, às quais foi atribuído o número 1 ao 9º ano de escolaridade, 2 ao 12º ano do ensino secundário (ensino regular), 3 ao 12º ano ensino profissional (curso profissional) e 4 ao ensino superior (ex. universidade).

A **Questão 12** pretende verificar se os pais dos alunos gostariam que eles tirassem um curso superior, sendo esta uma variável nominal e dicotómica em que à opção não foi atribuído o número 1 e à opção sim o número 2.

A **Questão 13** que é relativa às *notas dos alunos no final do 2º período*; é constituída por duas alíneas em que os alunos do 8º e 9º ano de escolaridade respondem na alínea a) e os alunos do 10º, 11º e 12º ano, respondem na alínea b), na qual teriam de colocar as notas escolares que obtiveram no final do segundo período; configurando-se numa variável escalar. Para inserir esta questão no programa estatístico, foi calculada a média de cada aluno, sem contar com a nota da disciplina de Educação Física. Tendo em consideração que as notas dos alunos do 8º e 9º ano de escolaridade são atribuídas numa escala de 0 a 5, houve a necessidade de converter as médias destes alunos para uma escala de 0 a 20, sendo que esta é a escala utilizada para atribuir as notas no ensino secundário, ou seja, nas turmas do 10º, 11º e 12º ano de escolaridade.

A **Questão 14** que é relativa aos motivos que os alunos consideram ter influenciado os seus resultados escolares; é uma questão de resposta aberta em que era pedido ao aluno que

registasse os 3 principais motivos que possam explicar os resultados escolares obtidos, já registados na questão anterior; configurando-se numa variável nominal. Para inserir os dados no SPSS, a questão foi dividida em três partes, ou seja, motivo 1, motivo 2 e motivo 3, e para cada um dos motivos era atribuído um número de 1 a n dependendo do número de respostas diferentes que foram obtidas na análise dos questionários. Relativamente ao 1º motivo foram encontrados de 1 a 20 motivos (eg. Muito estudo; Falta de concentração e Falta de empenho, entre outros); o 2º motivo, foram indicados pelos alunos 1 a 30 motivos (eg. Empenho; Falta de atenção nas aulas e Falta de estudo, entre outros) e por último, no 3º motivo, foram mencionados de 1 a 32 motivos (eg. Responsabilidade; Falta de atenção e Trabalho, entre outros).

As **Questões 15, 16 e 17** são relativas ao *interesse por estudar*, ao *gosto pela escola* e ao *gosto pelas atividades que a escola proporciona* para que os alunos melhorem os seus resultados escolares, respetivamente; são questões de carácter ordinal em escala com respostas tipo *Likert* com 5 opções, em que foi atribuído um número a cada opção, 1 – discordo totalmente, 2 – discordo na maior parte, 3 – não concordo nem discordo, 4 – concordo na maior parte e 5 – concordo totalmente.

A **Questão 18** pretende verificar se os alunos *têm computador em casa*, é uma questão de carácter nominal de resposta fechada com três opções de resposta, em que foi atribuído um número a cada opção, nomeadamente: 1 – em minha casa não tem nenhum, 2 – um computador que toda a família utiliza e 3 – um computador só teu.

A **Questão 19** está ligada com a questão anterior, também de carácter nominal, ou seja, se têm computador, este tem ligação à internet ou não? em que 1 corresponde à opção não e 2 corresponde à opção sim.

A **Questão 20** está relacionada com a *frequência de estudo em casa*, sendo uma questão de carácter ordinal de resposta fechada com 6 opções de resposta, a que cada uma foi atribuída um número: 1 ao não costumo estudar em casa, 2 ao só um ou dois dias antes do teste, 3 ao só

ao fim de semana, 4 ao um a dois dias por semana, 5 ao três a quatro dias por semana e 6 ao habitualmente todos os dias.

A **Questão 21**, esta é uma questão de carácter ordinal, relativa ao *número de horas de estudo em casa* e contém 4 opções de resposta, às quais foram atribuídos os respetivos números: 1 – menos de uma hora, 2 – uma a duas horas, 3 – duas a três horas e 4 – mais de três horas.

Por último, quanto a este Questionário Sociodemográfico, a **Questão 22**, com a qual se pretendeu analisar o *local de estudo em casa*, é uma questão aberta, de carácter nominal, em que foi atribuído um número a cada resposta (cf. Anexo 13).

Relativamente ao Inventário de Estratégias de Estudo adaptado por Sampaio e Carvalho (2011), todas as 39 questões do inventário são de resposta do tipo *Lickert*, ao qual foi atribuído o número:

- 1– Nunca ou quase nunca
- 2 – Raramente ou poucas vezes
- 3 – Às vezes
- 4 – Frequentemente ou muitas vezes
- 5 – Sempre ou quase sempre.

Como este questionário contém 9 itens de cotação inversa (ver Quadro 7 dos 9 itens de cotação inversa), no final da inserção dos dados foi necessário inverter a cotação dos mesmos, ou seja, no *SPSS*, fez-se a opção *Transform* na barra de ferramentas, de seguida fez-se a opção *Recode Into Same Variables*, e procedeu-se à inversão dos itens. Para poder obter a média do inventário para cada sujeito da amostra, foi calculada a sua média. Assim, com o auxílio do *SPSS* – fez-se a opção *Transform*, e de seguida a opção *compute variable*, na qual era pedida a média de todos os itens para encontrar o valor total da escala, assim como também, a média do sujeito em cada uma das 5 subescalas, tomadas separadamente (cf. Anexo 14).

Apos a categorização de todas as respostas e as cotações das opções, procedeu-se então ao tratamento estatístico dos resultados.

## **5.2 Tratamento e Análise dos Resultados**

De acordo com o Método descrito no capítulo anterior (capítulo IV), a presente dissertação de mestrado trata-se de um estudo quantitativo; assim, para proceder ao tratamento dos dados recolhidos, utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, sendo este uma poderosa ferramenta estatística, implementada informaticamente e que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados em poucos segundos.

A investigação quantitativa é um tipo de investigação que trabalha com dados estruturados, tendo como objetivo principal aprofundar o conhecimento sobre factos, fenómenos ou comportamentos, tentando compreendê-los e explicá-los, e que tem também como objetivo, testar hipótese e/ou teorias (Tuckman, 2000). A análise quantitativa de dados é ainda a organização e sistematização dos números em categorias com significado (Martinez & Ferreira, 2007).

*“A quantitative treatment states what the processes are, how often they occur, and what differences in their magnitude can be measured over time”* (Breakwell & Rose, 2000, p. 19).

Como já foi referido anteriormente foram formuladas seis hipóteses de estudo, sendo estas agrupadas em dois grupos, ou seja, o grupo que concerne as variáveis principais e o grupo referente às variáveis secundárias.

Relativamente ao primeiro grupo, o das variáveis principais, constitui este a hipótese geral (H1), com a qual, se pretendeu analisar se existe uma relação direta entre os *hábitos de estudo* e os *resultados escolares*; essa hipótese foi ainda subdividida em três hipóteses específicas de estudo (H1.1; H1.2 e H1.3), sendo que:

- na hipótese específica H1.1 pretendeu-se analisar se existe relação inversa entre os *hábitos de estudo* e o *número de retenção* escolar dos alunos, sendo considerado o *número de retenções* uma variante dos *resultados escolares*;
- na hipótese específica H1.2 pretendeu-se analisar se existe uma relação direta entre a *frequência de estudo em casa* com os *resultados escolares*, sendo a *frequência de estudo em casa* considerada uma variante dos *hábitos de estudo*; e,
- por último na hipótese específica H1.3, pretendeu-se verificar se o *número de horas de estudo em casa* se relaciona diretamente com os *resultados escolares*, sendo também considerado o *número de horas de estudo em casa* uma variante dos *hábitos de estudo*, como na hipótese específica anterior H1.2.

Relativamente ao segundo grupo, ou o grupo das variáveis secundárias, é constituído por duas hipóteses (H2 e H3), sendo que, na hipótese H2 pretendeu-se verificar se existe relação entre os *hábitos de estudo* e o *género* do aluno; e, na hipótese H3 pretendeu-se verificar se existe uma relação direta entre os *hábitos de estudo* e o *nível de escolaridade* dos alunos.

Para realizar a análise estatística referente às hipóteses de estudo, foi utilizado o programa *SPSS*, versão 18, como já foi referido, no qual foram efetuados as seguintes provas estatísticas: análise de correlação direta  $r$  de *Pearson*; teste paramétrico ANOVA e o teste paramétrico  $t$  de *Student*.

Cada uma das hipóteses de estudo foi de seguida analisada individualmente.

### **H1. Há relação direta entre os *Hábitos de Estudo (HE)* e os *Resultados Escolares (RE)***

Trata-se de uma hipótese que analisa a relação entre duas variáveis escalares; a variável *hábitos de estudo*, medida numa escala de 1 a 5, e a variável relativa aos *resultados escolares*, medida numa escala de 0 a 20 (média das notas obtidas no 2º período escolar). Para

obter a relação entre as variáveis, fez-se o teste de correlação paramétrico  $r$  de *Pearson*, entre estas duas variáveis, que pode ser visto no Quadro 11.

**Quadro 11** – Correlação dos *hábitos de estudo* (total do IEE) vs. *resultados escolares*

		<i>Hábitos de Estudo</i>	<i>Média 2º período</i>
		<i>_total</i>	<i>escolar</i>
<i>Hábitos de Estudo</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,493**
<i>_total</i>	<i>Sig.</i> (bi caudal)		0,000
	N	146	144

\*\* . Correlação é significativa ao nível de  $\alpha$  0, 01 (para teste bi caudal).

Como se pode verificar no Quadro 11, existe uma correlação positiva (direta) e moderada ( $r = 0,493$ ) e muito significativa ( $p < 0,000$ ) entre os *hábitos de estudo* e os *resultados escolares*, comprovando-se assim a hipótese H1. Pode ainda concluir-se que de modo geral, os alunos que apresentam melhores *hábitos de estudo* conseguem obter melhores *resultados escolares* e inversamente, os que apresentam piores *hábitos de estudo* obtêm piores *resultados escolares*.

Ainda relativamente à hipótese H1, a variável *hábitos de estudo*, calculada através do total do IEE, permite obter o resultado das 5 subescalas separadamente; assim, pretendeu-se também verificar se existe relação direta entre as 5 subescalas do IEE e os *resultados escolares*. Nomeadamente:

a) Há relação direta entre a subescala *planificação das atividades de estudo* e os *resultados escolares*

Pretendeu-se analisar com esta sub-hipótese a relação entre duas variáveis escalares; a variável *planificação das atividades de estudo* (uma subescala do IEE), medida numa escala de 1 a 5, e a variável relativa aos *resultados escolares*. Para obter a relação entre as variáveis, foi realizado o teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, para estas duas variáveis, como se pode verificar no Quadro 12.

**Quadro 12** – Correlação da subescala *planificação das atividades de estudo* (subescala IEE) vs. *resultados escolares*

		<i>Planificação das atividades de estudo</i>	<i>Média 2º período escolar</i>
<i>Planificação das atividades de estudo</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,134
	<i>Sig.</i> (bi caudal)		0,109
	N	146	144

Como se pode verificar no Quadro 12, existe uma correlação positiva (direta) mas fraca, ( $r = 0,134$ ) e não significativa ( $p < 0,109$ ) entre as variáveis, rejeitando-se assim a H1 – a), ou seja, não existe relação significativa entre a subescala *planificação das atividades de estudo* e os *resultados escolares*. Pode concluir-se que de modo específico, não existe relação significativa entre esta subescala e os *resultados escolares*.

**b)** Há relação direta entre a subescala *motivação* (para os estudos) e os *resultados escolares*

Pretendeu-se analisar com esta sub-hipótese a relação entre duas variáveis escalares; a variável *motivação* (para os estudos) (uma subescala do IEE), medida numa escala de 1 a 5, e a variável relativa aos *resultados escolares*. Para obter a relação entre as variáveis, foi realizado o teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, para estas duas variáveis, como se pode verificar no Quadro 13.

**Quadro 13** – Correlação da subescala *motivação* (para os estudos) vs. *resultados escolares*

		<i>Motivação</i> (para os estudos)	<i>Média 2º período escolar</i>
<i>Motivação</i> (para os estudos)	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,468**
	<i>Sig.</i> (bi caudal)		0,000
	N	146	144

\*\**.* Correlação é significativa ao nível de  $\alpha 0,01$  (para teste bi caudal).

Como se pode verificar no Quadro 13, existe uma correlação positiva (direta), moderada ( $r = 0,468$ ) e muito significativa ( $p < 0,000$ ) entre a *motivação* (para os estudos) e os *resultados escolares*, comprovando-se assim a H1 – b). Pode ainda concluir-se que de modo específico, os alunos que apresentam maior nível de motivação para os estudos conseguem obter melhores resultados escolares e, inversamente, os que apresentam menores níveis de motivação para os estudos obtêm piores resultados escolares.

c) Há relação direta entre a subescala *descodificação da informação* e os *resultados escolares*

Pretende-se analisar com esta sub-hipótese a relação entre duas variáveis escalares; a variável *descodificação da informação* (uma subescala do IEE), medida numa escala de 1 a 5, e a variável relativa aos *resultados escolares*. Para obter a relação entre as variáveis, foi realizado o teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, para estas duas variáveis, como se pode verificar no Quadro 14.

**Quadro 14** – Correlação da subescala *descodificação da informação* vs. *resultados escolares*

		<i>Descodificação da informação</i>	<i>Média 2º período escolar</i>
<i>Descodificação da informação</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,384**
	<i>Sig.</i> (bi caudal)		0,000
	N	146	144

\*\**. Correlação é significativa ao nível de  $\alpha$  0,01 (para teste bi caudal).*

Como se pode verificar no Quadro 14, existe uma correlação positiva (direta), moderada ( $r = 0,384$ ) e muito significativa ( $p < 0,000$ ) entre a *descodificação da informação* e os *resultados escolares*, comprovando-se assim a H1 – c). Pode ainda concluir-se que de modo específico, os alunos que apresentam maior capacidade de *descodificação da informação* conseguem obter melhores *resultados escolares* e, inversamente, os que apresentam menores capacidade de *descodificação da informação* obtêm piores *resultados escolares*.

**d)** Há relação direta entre a subescala *organização da informação* e os *resultados escolares*

Pretendeu-se analisar com esta sub-hipótese a relação entre duas variáveis escalares; a variável *organização da informação* (uma subescala do IEE), medida numa escala de 1 a 5, e a variável relativa aos *resultados escolares*. Para obter a relação entre as variáveis, foi realizado o teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, para estas duas variáveis, como se pode verificar no Quadro 15.

**Quadro 15** – Correlação da subescala *organização da informação* vs. *resultados escolares*

		<i>Organização da informação</i>	<i>Média 2º período escolar</i>
<i>Organização da informação</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,446**
	<i>Sig.</i> (bi caudal)		0,000
	N	146	144

\*\**.* Correlação é significativa ao nível de  $\alpha$  0, 01 (para teste bi caudal).

Como se pode verificar no Quadro 15, existe uma correlação positiva (direta), moderada ( $r = 0,446$ ) e muito significativa ( $p < 0,000$ ) entre a *organização da informação* e os *resultados escolares*, comprovando-se assim a H1 – d). Pode ainda concluir-se que de modo específico, os alunos que apresentam maior capacidade de *organização da informação* conseguem obter melhores *resultados escolares* e, inversamente, os que apresentam menores capacidade de *organização da informação* obtêm piores *resultados escolares*.

**e)** Há relação direta entre a subescala *retenção/evocação da informação* e os *resultados escolares*

Pretendeu-se analisar com esta sub-hipótese a relação entre duas variáveis escalares; a variável *retenção /evocação da informação* (uma subescala do IEE), medida numa escala de 1 a 5, e a variável relativa aos *resultados escolares*. Para obter a relação entre as variáveis, foi realizado o teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, para estas duas variáveis, como se pode verificar no Quadro 16.

**Quadro 16** – Correlação da subescala *retenção/evocação da informação* vs. *resultados escolares*

		<i>Retenção /evocação da informação</i>	<i>Média 2º período escolar</i>
<i>Retenção /evocação da informação</i>	Correlação de Pearson	1	0,421**
	Sig. (bi caudal)		0,000
	N	146	144

\*\* Correlação é significativa ao nível de  $\alpha$  0, 01 (para teste bi caudal).

Como se pode verificar no Quadro 16, existe uma correlação positiva (direta), moderada ( $r = 0,421$ ) e muito significativa ( $p < 0,000$ ) entre a *retenção/evocação da informação* e os *resultados escolares*, comprovando-se assim a H1 – e). Pode ainda concluir-se que de modo específico, os alunos que apresentam maior capacidade de *retenção/evocação da informação* conseguem obter melhores *resultados escolares* e, inversamente, os que apresentam menores capacidades de *retenção/evocação da informação* obtêm piores *resultados escolares*.

Assim, em resumo, no Quadro 17 pode verificar-se os resultados obtidos com a amostra do presente estudo, para a hipótese **H1**, nas suas diversas subescalas.

**Quadro 17** de – Resumo dos resultados obtidos com o teste de correlação paramétrico  $r$  de Pearson para H1

<b>Variáveis da hipótese H1</b>	<b>Resultados do teste de correlação paramétrico <math>r</math> de Pearson</b>
<i>Hábitos de estudo total</i> vs. <i>Resultados escolares</i>	Positiva (direta), moderada e muito significativa
<b>a)</b> <i>Planificação das atividades de estudo</i> vs. <i>Resultados escolares</i>	Positiva (direta), fraca mas não significativa
<b>b)</b> <i>Motivação (para os estudos)</i> vs. <i>Resultados Escolares</i>	Positiva (direta), moderada e muito significativa
<b>c)</b> <i>Descodificação da Informação</i> vs. <i>Resultados Escolares</i>	Positiva (direta), moderada e muito significativa
<b>d)</b> <i>Organização da informação</i> vs. <i>Resultados Escolares</i>	Positiva (direta), moderada e muito significativa
<b>e)</b> <i>Retenção /evocação da informação</i> vs. <i>Resultados Escolares</i>	Positiva (direta), moderada e muito significativa

Como se pode verificar no Quadro 17 a quase totalidade das subescalas segue o padrão do valor total (positiva direta, moderada e muito significativa). Pode-se portanto concluir que há correlação positiva direta moderada e muito significativa entre os *hábitos de estudo* e os *resultados escolares*.

### H1.1 Há relação inversa entre os *Hábitos de Estudo (HE)* e o *Número de Retenções (NR)*

Trata-se de uma hipótese que analisa a relação entre duas variáveis escalares: a variável *hábitos de estudo*, medida numa escala de 1 a 5, e a variável relativa ao *número de retenções*, que é medida pelo número de reprovações do ano escolar do aluno. Para obter a relação entre as variáveis, fez-se o teste de correlação paramétrico  $r$  de *Pearson*, para estas duas variáveis, que pode ser visto no Quadro 18.

**Quadro 18** – Correlação dos *hábitos de estudo* (total do IEE) vs. *número de retenções*

		<i>Hábitos de Estudo</i>	<i>Número de</i>
		<i>_total</i>	<i>retenções</i>
<i>Hábitos de Estudo</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	1	-0,076
<i>_total</i>	<i>Sig.</i> (bi caudal)		0,364
	N	146	145

Como se pode verificar no Quadro 18, existe uma correlação nula, muito fraca ( $r = - 0,075$ ) e não significativa ( $p < 0,364$ ) entre os *hábitos de estudo* e o *número de retenções*, rejeitando-se assim a H1.1. Pode concluir-se que de modo geral, não existe relação significativa entre estas duas variáveis.

Ainda relativamente à hipótese H1.1, a variável *Hábitos de estudo*, é calculada através do total do IEE, e permite obter o resultado das 5 subescalas separadamente; assim, pretendeu-se também verificar se existe relação inversa entre as 5 subescalas do IEE e o *número de retenções*. Nomeadamente:

a) Há relação inversa entre a subescala *planificação das atividades de estudo* os e o *número de retenções*

Pretendeu-se analisar com esta sub-hipótese a relação entre duas variáveis escalares; a variável *planificação das atividades de estudo* (uma subescala do IEE), medida numa escala de 1 a 5, e a variável relativa ao *número de retenções*. Para obter a relação entre as variáveis, foi realizado um teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, para estas duas variáveis, como se pode verificar no Quadro 19.

**Quadro 19** – Correlação da subescala *planificação das atividades de estudo* vs. *número de retenções*

		<i>Planificação das atividades de estudo</i>	<i>Número de retenções</i>
<i>Planificação das atividades de estudo</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	1	-0,001
	Sig. (bi caudal)		0,992
	N	146	145

Como se pode verificar no Quadro 19, existe uma correlação nula, muito fraca ( $r = - 0,001$ ) e não significativa ( $p < 0,992$ ) entre a subescala *planificação das atividades de estudo* e o *número de retenções*, rejeitando-se assim a H1.1 – a). Pode concluir-se que de modo específico, estas duas variáveis não se relacionam, isto é, não existe relação significativa entre estas duas variáveis.

b) Há relação inversa entre a subescala *motivação* (para os estudos) e o *número de retenções*

Pretende-se analisar com esta sub-hipótese a relação entre duas variáveis escalares; a variável *motivação* (para os estudos), (uma subescala do IEE) medida numa escala de 1 a 5, e a variável relativa ao *número de retenções*. Para obter a relação entre as variáveis, foi realizado o teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, para estas duas variáveis, como se pode verificar no Quadro 20.

**Quadro 20** – Correlação da subescala *motivação* (para os estudos) vs. *número de retenções*

		<i>Motivação</i> (para os estudos)	<i>Número de retenções</i>
<i>Motivação</i> (para os estudos)	Correlação de <i>Pearson</i>	1	-0,186*
	<i>Sig.</i> (bi caudal)		0,025
	N	146	145

\*. Correlação é significativa ao nível de  $\alpha$  0, 05 (para teste bi caudal).

Como se pode verificar no Quadro 20, existe uma correlação negativa (inversa), fraca ( $r = - 0,186$ ) mas significativa ( $p < 0,025$ ) entre a *motivação* (para os estudos) e o *número de retenções*, confirmando-se assim a H1.1 – b). Pode ainda concluir-se que de modo específico, os alunos que apresentam maior *motivação* para os estudos conseguem obter menor *número de retenções* e, inversamente, os que apresentam menor *motivação* para os estudos obtêm maior *número de retenção*.

c) Há relação inversa entre a subescala *descodificação da informação* e o *número de retenções*

Pretende-se analisar com esta sub-hipótese a relação entre duas variáveis escalares: a variável *descodificação da informação* (uma subescala do IEE), medida numa escala de 1 a 5, e a variável relativa ao *número de retenções*. Para obter a relação entre as variáveis, foi realizado o teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, para estas duas variáveis, como se pode verificar no Quadro 21.

**Quadro 21** – Correlação da subescala *descodificação da informação* vs. *Número de retenções*

		<i>Descodificação da informação</i>	<i>Número de retenções</i>
<i>Descodificação da informação</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	1	-0,051
	<i>Sig.</i> (bi caudal)		0,546
	N	146	145

Como se pode verificar no Quadro 21, existe uma correlação nula, fraca ( $r = -0,051$ ) e não significativa ( $p < 0,546$ ) entre a subescala *descodificação da informação* e o *número de retenções*, rejeitando-se assim a H1.1 – c). Pode concluir-se que de modo específico, não existe relação significativa entre estas duas variáveis.

**d) Há relação inversa entre a subescala *organização da informação* e o *número de retenções***

Pretende-se analisar, com esta sub-hipótese, a relação entre duas variáveis escalares; a variável *organização da informação* (uma subescala do IEE), medida numa escala de 1 a 5, e a variável relativa ao *número de retenções*. Para obter a relação entre as variáveis, foi realizado o teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, para estas duas variáveis, como se pode verificar no Quadro 22.

**Quadro 22** – Correlação da subescala *organização da informação* vs. *número de retenções*

		<i>Organização da informação</i>	<i>Número de retenções</i>
<i>Organização da informação</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,008
	Sig. (bi caudal)		0,928
	N	146	145

Como se pode verificar no Quadro 22, existe uma correlação nula, muito fraca ( $r = -0,008$ ) e não significativa ( $p < 0,928$ ) entre a subescala *organização da informação* e o *número de retenções*, rejeitando-se assim a H1.1 – d). Pode concluir-se que de modo específico, não existe relação significativa entre estas duas variáveis.

**e) Há relação inversa entre a subescala *retenção/evocação da informação* e o *número de retenções***

Pretende-se analisar, com esta sub-hipótese, a relação entre duas variáveis escalares: a variável *retenção/evocação da informação* (uma subescala do IEE), medida numa escala

de 1 a 5, e a variável relativa ao *número de retenções*. Para obter a relação entre as variáveis, foi realizado o teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, para estas duas variáveis, como se pode verificar no Quadro 23.

**Quadro 23** – Correlação da subescala retenção/evocação da informação vs. número de retenções

		Retenção/evocação da informação	Número de retenções
Retenção/evocação da informação	Correlação de <i>Pearson</i>	1	-0,238**
	Sig. (bi caudal)		0,004
	N	146	145

\*\* Correlação é significativa ao nível de  $\alpha$  0,01 (para teste bi caudal).

Como se pode verificar no Quadro 23, existe uma correlação negativa (inversa), moderada ( $r = -0,238$ ) e muito significativa ( $p < 0,004$ ), entre a subescala *retenção/evocação da informação* e o *número de retenções*, confirmando-se assim a H1.1 – e). Pode ainda concluir-se que de modo específico, os alunos que apresentam maior capacidade de retenção/evocação da informação conseguem obter menor número de retenções e, inversamente, os que apresentam menor capacidade de retenção/evocação da informação obtêm maior número de retenção.

Assim, em resumo, no Quadro 24 pode verificar-se os resultados obtidos com a amostra do presente estudo, para a hipótese **H1.1**.

**Quadro 24** – Resumo dos resultados obtidos com o teste de correlação paramétrico  $r$  de *Pearson* para a H1.1

<b>Variáveis da hipótese H1.1</b>	<b>Resultados do teste de correlação paramétrico <math>r</math> de <i>Pearson</i></b>
<i>Hábitos de estudo</i> total vs. <i>Número de retenções</i>	Nula, muito fraca e não significativa
<b>a)</b> <i>Planificação das atividades de estudo</i> vs. <i>Número de retenções</i>	Nula, muito fraca e não significativa
<b>b)</b> <i>Motivação (para os estudos)</i> vs. <i>Número de retenções</i>	Negativa (inversa) fraca mas significativa
<b>c)</b> <i>Descodificação da Informação</i> vs. <i>Número de retenções</i>	Nula, muito fraca e não significativa
<b>d)</b> <i>Organização da informação</i> vs. <i>Número de retenções</i>	Nula, muito fraca e não significativa
<b>e)</b> <i>Retenção/evocação da informação</i> vs. <i>Número de retenções</i>	Negativa (inversa) moderada e muito significativa

Como se pode verificar no Quadro 24 a maior parte das subescalas segue o padrão do total (nula, muito fraca e não significativa). Pode-se portanto concluir que não há correlação em geral entre as variáveis, a não ser uma correlação inversa entre as subescalas *motivação* (para os estudos) e *retenção/evocação da informação* e a variável *número de retenções*.

### **H1.2. Há relação direta entre a *Frequência de Estudo em Casa (FR)* e os *Resultados Escolares (RE)***

Trata-se de uma hipótese que analisa a relação entre variáveis, sendo uma variável ordinal e outra escalar: a variável *frequência de estudo em casa* (considerada uma faceta/índice dos hábitos de estudo) medida numa ordenação de 1 a 6 com base no número de dias de estudo por semana em casa; e a variável relativa aos *resultados escolares*, medida numa escala de 0 a 20 (média das notas obtidas no 2º período escolar). Para obter a relação

entre as variáveis, fez-se o teste de paramétrico ANOVA, (considerando os 6 níveis da variável *frequência de estudo em casa* como se fossem 6 grupos de alunos assim constituídos, com base na frequência de alunos por cada um dos 6 níveis, como se fossem assim 6 grupos), como se pode ver nos Quadros 25 e 26.

**Quadro 25** – Teste de homogeneidade de variância:

*frequência de estudo em casa vs. resultados escolares*

Média 2º período escolar			
<i>Levene Statistic</i>	gl1	gl2	Sig.
3,905	5	138	0,002

O teste de homogeneidade de variância apresentado no Quadro 25 revela que existem diferenças significativas de variância entre os 6 grupos ( $p < 0,002$ ).

**Quadro 26** – ANOVA: *frequência de estudo em casa vs. resultados escolares*

Média 2º período escolar					
	Soma quadrática	gl	Média quadrática	F	Sig.
Entre os Grupos	40,680	5	8,136	1,451	0,210
Dentro dos Grupos	773,679	138	5,606		
Total	814,360	143			

De acordo com o Quadro 26 pode-se verificar que a relação entre os Grupos é baixa ( $F = 1,451$ ) e o seu nível de significância correspondente não é significativo ( $p < 0,210$ ), ou seja não existe uma relação significativa entre as variáveis *frequência de estudo em casa* e os *resultados escolares*; mas há porém uma relação direta. Pode concluir-se que de modo geral, estas duas variáveis não se relacionam entre si, de modo significativo. Há, porém, alguma relação positiva entre as variáveis, mas não chega esta a ser significativa; os alunos que estudam com mais frequência em casa teriam uma tendência geral a terem melhores resultados.

**H1.3 Há relação direta entre o *Número de Horas de Estudo em Casa (NHE)* e os *Resultados Escolares (RE)*;**

Trata-se de uma hipótese que analisa a relação entre variáveis sendo uma variável ordinal e outra escalar: a variável *número de horas de estudo em casa* (considerada uma faceta/índice dos hábitos de estudo) medida numa ordenação de 1 a 4 com base no número de horas de estudo por dia em casa, e a variável relativa aos *resultados escolares*, medida numa escala de 0 a 20 (média das notas obtidas no 2º período escolar). Para obter a relação entre as variáveis, realizou-se o teste paramétrico ANOVA (considerando os 4 níveis da variável *número de horas de estudo em casa* como se fossem 4 grupos de alunos assim constituídos, com base na frequência de alunos por cada um dos 4 níveis, como se fossem portanto 4 grupos), como se pode verificar nos Quadros 27 e 28.

**Quadro 27** – Teste de homogeneidade de variância:

*número de horas de estudo em casa vs. resultados escolares*

Média global das disciplinas

<i>Levene Statistic</i>	gl1	gl2	Sig.
0,479	3	129	0,697

O teste de homogeneidade de variância apresentado no Quadro 27 revela que não existem diferenças significativas de variância entre os 4 grupos ( $p < 0,697$ ).

**Quadro 28** – ANOVA: *número de horas de estudo em casa vs. resultados escolares*

Média global das disciplinas

	<i>Soma quadrática</i>	gl	<i>Média quadrática</i>	F	Sig.
<i>Entre os grupos</i>	36,575	3	12,192	2,157	0,096
<i>Dentro dos grupos</i>	729,252	129	5,653		
Total	765,827	132			

Como se pode verificar no Quadro 28 a relação de variabilidade entre os 4 “grupos” é relativamente baixa ( $F = 2,157$ ) e com tendência à significância ( $p < 0,096$ ), ou seja, pode dizer-se que existe uma tendência a haver relação entre o *número de horas de estudo em casa* e os *resultados escolares*. Pode então concluir-se que de modo geral, estas duas variáveis, tendem a relacionar-se entre si, sendo que, há relação positiva entre as variáveis, com tendência à significância: os alunos que estudam mais horas por dia em casa têm tendência a terem melhores resultados escolares.

## H2. Há relação entre os *Hábitos de Estudo* e o *Género*

Trata-se de uma hipótese que analisa a relação entre variáveis pela diferença entre os grupos (neste caso, os grupos masculino e feminino da variável *género*), sendo esta uma variável nominal, e a variável escalar *hábitos de estudo*, medida numa escala de 1 a 5. Para obter a diferença entre os 2 grupos, fez-se o teste paramétrico *t* de *Student*, que trata a significância da diferença entre duas amostras independentes, como se pode verificar nos Quadros 29 e 30.

**Quadro 29** – Descritivos *hábitos de estudo*\_total e o *género*

	Género/ grupos	N	Média	Desvio padrão
<i>Hábitos de Estudo</i>	Masculino	70	3,3234	0,56594
_total	Feminino	76	3,5507	0,47964

No Quadro 29 pode-se verificar que a classificação média dos *hábitos de estudo* é de 3,3234 nos alunos do *género masculino* e de 3,5507 nos alunos do *género feminino*, sendo que as alunas apresentam maior homogeneidade entre elas ( $dp = 0,47964$ ). Assim, as meninas apresentam melhores *hábitos de estudo* do que os meninos.

**Quadro 30 – Teste *t* de Student:**  
*hábitos de estudo e o género*

		Hábitos de Estudo _ total	
		Variância iguais assumidas	Variância iguais não assumidas
Teste de <i>Levene</i> para igualdade de variância	<i>F</i> <i>Sig.</i>	3,746 0,055	
Teste <i>t</i> para igualdade de médias	<i>t</i> g.d. <i>Sig.</i> (bi-caudal)	-2,625 144 0,010	-2,607 135,810 0,010
	Diferença das médias	-0,22733	-0,22733
	Diferença no desvio padrão	0,08660	0,08719
	95% Nível de confiança	Inferior -0,39850	-0,39976
	Intervalo da diferença	Superior -0,05615	-0,05489

Como se pode verificar no Quadro 30, o teste de *Levene's* é significativo ( $p < 0,055$ ), logo, pode-se verificar que o teste *t* de Student é de -2,625 com  $(146-2=)$  144 graus de liberdade e significativo ( $p < 0,010$ ), ou seja, existe diferença entre os grupos, assim pode dizer-se que a média dos *hábitos de estudo* entre os alunos do género masculino e feminino, são significativamente diferentes, a favor das meninas. É ainda apresentado um nível de confiança a 95 % para a diferença entre as médias, cujo limite inferior é de -0,39850 e o limite superior é de -0,05489, (sendo que na introdução dos dados foi considerado primeiro os alunos do género masculino e depois os do género feminino, e daí os valores serem negativos), o que significa que a classificação média dos *hábitos de estudo* dos alunos do género feminino é superior à dos alunos do género masculino. Assim, como há diferenças entre os 2 grupos, e o que distingue os 2 grupos é precisamente os níveis feminino e masculino da variável *género*, então pode afirmar-se que a variável *género* se relaciona com os *hábitos de estudo*.

Ainda relativamente à hipótese H2, sendo a variável *hábitos de estudo*, calculada através do total do IEE, permite também obter o resultado das 5 subescalas separadamente; assim, pretendeu-se também verificar se existe relação entre as 5 subescalas do IEE e o *género* dos alunos, tomadas separadamente. Nomeadamente:

**a) Há relação entre a subescala *planificação das atividades de estudo* e o *género***

Trata-se de uma hipótese que analisa a relação entre variáveis pela diferença entre os grupos (neste caso, os grupos masculino e feminino da variável *género*), sendo esta uma variável nominal, e a variável escalar *planificação das atividades de estudo* (uma subescala do IEE) medida numa escala de 1 a 5. Para obter a diferença entre os grupos, fez-se o teste paramétrico *t* de *Student*, que trata a significância da diferença entre duas amostras independentes, como se pode verificar nos Quadros 31 e 32.

**Quadro 31** – Descritivos *planificação das atividades de estudo* e o *género*

	Género/grupos	N	Média	Desvio padrão
<i>Planificação das</i>	Masculino	70	3,4021	0,69033
<i>atividades de estudo</i>	Feminino	76	3,6342	0,78001

No Quadro 31 pode-se verificar que a classificação média da subescala *planificação das atividades de estudo* é de 3,4021 nos alunos do *género masculino* e de 3,6342 nos alunos do *género feminino*, sendo que os rapazes apresentam maior homogeneidade ( $dp = 0,69033$ ) entre eles. Assim as meninas apresentam melhores capacidades ( $3,6342 > 3,4021$ ) de *planificação das atividades de estudo* do que os meninos.

**Quadro 32 – Teste *t* de Student:**  
*planificação das atividades de estudo* (subescala do IEE) e o *género*

		<i>Planificação das atividades de estudo</i>	
		Variância iguais assumidas	Variância iguais não assumidas
Teste de <i>Levene</i> para	<i>F</i>	0,868	
igualdade de variância	<i>Sig.</i>	0,353	
Teste <i>t</i> para igualdade	<i>t</i>	-1,897	-1,907
de médias	g.d.	144	143,779
	<i>Sig.</i> (bi-caudal)	0,060	0,059
	Diferença das médias	-0,23207	-0,23207
	Diferença no desvio padrão	0,12232	0,12171
	95% Nível de confiança	Inferior	-0,47385
	Intervalo da diferença	Superior	0,00971

Como se pode verificar no Quadro 32 o teste de *Levene's* não é significativo ( $p < 0,353$ ), assim, pode-se verificar que o teste *t* de Student é de -1,897 com  $(146-2=)$  144 graus de liberdade e razoavelmente significativo ( $p < 0,06$ ), ou seja, existe diferença entre os grupos, e pode-se dizer que a média da subescala *planificação das atividades de estudo* entre os alunos do *género* masculino e feminino, são diferentes, relativamente a favor das meninas. É ainda apresentado um nível de confiança a 95 % para a diferença entre as médias, cujo limite inferior é de -0,47385 e o limite superior é de 0,00971, o que significa que a classificação média da subescala *planificação das atividades de estudo* dos alunos do *género feminino* é relativamente superior à dos alunos do *género masculino*, ou seja, as meninas planificam as atividades de estudo um pouco mais que os meninos. Assim, como há diferença relativamente significativa entre os 2 grupos e o que distingue os 2 grupos é precisamente os níveis masculino e feminino da variável *género*, então pode afirmar-se que a variável *género* se relaciona com a subescala *planificação das atividades de estudo*.

**b) Há relação entre a subescala *motivação* (para os estudos) e o *género***

Trata-se de uma hipótese que analisa a relação entre variáveis pela diferença entre os grupos (neste caso, os grupos masculino e feminino da variável *género*), sendo esta uma

variável nominal, e a variável escalar *motivação* (para os estudos) (uma subescala do IEE) medida numa escala de 1 a 5. Para obter a diferença entre os grupos, fez-se o teste paramétrico *t* de *Student*, que trata a significância da diferença entre duas amostras independentes, como se pode verificar nos Quadros 33 e 34.

**Quadro 33** – Descritivos *motivação* (para os estudos) e o *género*

	Género/grupos	N	Média	Desvio padrão
<i>Motivação</i> (para os estudos)	Masculino	70	3,4886	0,74786
	Feminino	76	3,8039	0,72782

No Quadro 33 pode-se verificar que a classificação média da subescala *motivação* (para os estudos) é de 3,4886 nos alunos do *género masculino* e de 3,8039 nos alunos do *género feminino*, sendo que as meninas apresentam maior homogeneidade ( $dp = 0,72782$ ) entre elas. Assim as meninas apresentam maior nível de *motivação* para os estudos ( $3,8039 > 3,4886$ ) do que os meninos.

**Quadro 34** – Teste *t* de *Student*:

*motivação* (para os estudos) (subescala do IEE) e o *género*

		<i>Motivação</i> (para os estudos)	
		Variância iguais assumidas	Variância iguais não assumidas
Teste de <i>Levene</i> para	<i>F</i>	0,174	
igualdade de variância	<i>Sig.</i>	0,677	
Teste <i>t</i> para igualdade de médias	<i>t</i>	-2,581	-2,578
	g.d.	144	142,280
	<i>Sig.</i> (bi-caudal)	,011	0,011
	Diferença das médias	-0,31538	-0,31538
	Diferença no desvio padrão	0,12217	0,12231
	95% Nível de confiança	Inferior	-0,55686
	Intervalo da diferença	Superior	-0,07389

Como se pode verificar no Quadro 34, que o teste de *Levene's* não é significativo ( $p < 0,677$ ), assim, pode-se verificar que o teste *t* de *Student* é de -2,581 com  $(146-2=)$  144 graus de liberdade e significativo ( $p < 0,011$ ), ou seja, existe diferença entre os grupos, assim pode-se dizer que a média obtida na subescala *motivação* (para os estudos) entre os alunos do *género* masculino e feminino, são diferentes, a favor das meninas. É ainda apresentado um nível de confiança a 95 % para a diferença entre as médias, cujo limite inferior é de -0,55686 e o limite superior é de -0,07389, o que significa que a classificação média da subescala *motivação* (para os estudos) dos alunos do *género feminino* é superior à dos alunos do *género masculino*. Assim, como há diferença relativamente significativa entre os 2 grupos e o que distingue os 2 grupos é precisamente os níveis masculino e feminino da variável *género*, então pode afirmar-se que a variável *género* se relaciona com a subescala *motivação* (para os estudos).

c) Há relação entre a subescala *descodificação da informação* e o *género*;

Trata-se de uma hipótese que analisa a relação entre variáveis pela diferença entre os grupos (neste caso, os grupos masculino e feminino da variável *género*), sendo esta uma variável nominal, e a variável escalar *descodificação da informação* (uma subescala do IEE) medida numa escala de 1 a 5. Para obter a diferença entre os grupos, fez-se o teste paramétrico *t* de *Student*, que trata a significância da diferença entre duas amostras independentes, como se pode verificar nos Quadros 35 e 36.

**Quadro 35** – Descritivos *descodificação da informação* e o *género*

	Género/grupo	N	Média	Desvio padrão
<i>Descodificação da informação</i>	Masculino	70	3,3230	0,82104
	Feminino	76	3,4572	0,63928

No Quadro 35 pode-se verificar que a classificação média da subescala *descodificação da informação* é de 3,3230 nos alunos do *género masculino* e de 3,4572 nos alunos do *género feminino* sendo que as meninas apresentam maior homogeneidade (0,63928) entre elas. Assim, as meninas apresentam maior capacidade (3,4572 > 3,3230) de *descodificação da informação* do que os meninos.

**Quadro 36 – Teste *t* de Student:**

*descodificação da informação* (subescala do IEE) e o *género*

		<i>Descodificação da informação</i>	
		Variância iguais assumidas	Variância iguais não assumidas
Teste de <i>Levene</i> para	<i>F</i>	4,729	
igualdade de variância	<i>Sig.</i>	0,031	
Teste <i>t</i> para igualdade de médias	<i>t</i>	-1,107	-1,095
	<i>g.d.</i>	144	130,219
	<i>Sig. (bi-caudal)</i>	0,270	0,275
	Diferença das médias	-0,13419	-0,13419
	Diferença no desvio padrão	0,12127	0,12250
	95% Nível de confiança	Inferior	-0,37389
	Intervalo da diferença	Superior	0,10550

Como se pode verificar no Quadro 36, que o teste de *Levene's* é significativo ( $p < 0,031$ ), assim, pode-se verificar que o teste *t* de *Student* é de -1,095 com 130,219 graus de liberdade e não significativo ( $p < 0,275$ ), ou seja, não existe diferença entre os grupos, assim pode-se dizer que a média da subescala *descodificação da informação* entre os alunos do *género* masculino e feminino, são próximas. Não há diferença significativa entre os géneros quanto à *descodificação da informação*, ou seja não se pode dizer que quanto à *descodificação da informação* as meninas sejam melhores que os meninos (3,4572 > 3,3230). Assim, como não há diferença significativa entre os 2 grupos e o que distingue os 2 grupos é precisamente os níveis masculino e feminino da variável género, então pode afirmar-se que a variável género não se relaciona com a subescala *descodificação da informação*.

d) Há relação entre a subescala *organização da informação* e o *género*;

Trata-se de uma hipótese que analisa a relação entre variáveis pela diferença entre os grupos (neste caso, os grupos masculino e feminino da variável *género*), sendo esta uma variável nominal, e a variável escalar *organização da informação* (subescala do IEE) medida numa escala de 1 a 5. Para obter a diferença entre os grupos, fez-se o teste paramétrico *t* de *Student*, que trata a significância da diferença entre duas amostras independentes, como se pode verificar nos Quadros 37 e 38.

**Quadro 37** – Descritivos *organização da informação* e o *Género*

	Género/grupo	N	Média	Desvio padrão
<i>Organização da informação</i>	Masculino	70	3,1491	0,80093
	Feminino	76	3,5681	0,60376

No Quadro 37 pode-se verificar que a classificação média da subescala *organização da informação* é de 3,1491 nos alunos do *género masculino* e de 3,5681 nos alunos do *género feminino*, sendo que as alunas apresentam maior homogeneidade (0,60376) entre elas. Assim as meninas apresentam maior capacidade de *descodificação da informação* do que os meninos.

**Quadro 38** – Teste *t* de *Student*:  
*organização da informação* (subescala do IEE) e o *género*

		<i>Organização da informação</i>	
		Variância iguais assumidas	Variância iguais não assumidas
Teste de <i>Levene</i> para	<i>F</i>	3,446	
igualdade de variância	<i>Sig.</i>	0,065	
Teste <i>t</i> para igualdade	<i>t</i>	-3,587	-3,546
de médias	<i>g.d.</i>	144	127,897
	<i>Sig. (bi-caudal)</i>	0,000	0,001
	Diferença das médias	-0,41901	-0,41901
	Diferença no desvio padrão	0,11682	0,11816
	95% Nível de confiança	Inferior	-0,64990
	Intervalo da diferença	Superior	-0,18811
			-0,18521

Como se pode verificar no Quadro 38 o teste de *Levene's* é praticamente significativo ( $p < 0,065$ ); assim, pode-se verificar que o teste *t* de *Student* é de -3,587 com  $(146-2=)$  144 graus de liberdade e significativo ( $p < 0,000$ ), ou seja, existe diferença entre os grupos; assim, pode-se dizer que a média obtida na subescala *organização da informação* entre os alunos do género masculino e feminino, são significativamente diferentes, a favor das meninas ( $3,5681 > 3,1491$ ). É ainda apresentado um nível de confiança a 95 % para a diferença entre as médias, cujo limite inferior é de -0,64990 e o limite superior é de -0,18811, o que significa que a classificação média da subescala *organização da informação* dos alunos do género feminino é muito superior à dos alunos do género masculino. Assim, como há diferença significativa entre os 2 grupos, e o que distingue os 2 grupos é precisamente os níveis masculino e feminino da variável género, então pode afirmar-se que a variável género se relaciona com a subescala *organização da informação*.

e) Há relação entre a subescala *retenção/evocação da informação* e o género

Trata-se de uma hipótese que analisa a relação entre variáveis pela diferença entre os grupos (neste caso, os grupos masculino e feminino da variável género), sendo esta uma variável nominal, e a variável escalar *retenção/evocação da informação* (subescala do IEE) medida numa escala de 1 a 5. Para obter a diferença entre os grupos, fez-se o teste paramétrico *t* de *Student*, que trata a significância da diferença entre duas amostras independentes, como se pode verificar nos Quadros 39 e 40.

**Quadro 39** – Descritivos *retenção/evocação da informação* e o género

	Género/grupos	N	Média	Desvio padrão
<i>Retenção/evocação da informação</i>	Masculino	70	3,2881	0,90930
	Feminino	76	3,3454	0,74941

No Quadro 39 pode-se verificar que a classificação média da subescala *retenção/evocação da informação* é de 3,2881 nos alunos do género masculino e de 3,3454

nos alunos do *género feminino*, sendo que as meninas apresentam maior homogeneidade (0,74941) entre elas. Assim as meninas apresentam maior capacidade de *descodificação da informação* ( $3,3454 > 3,2881$ ) do que os meninos.

**Quadro 40** – Teste *t* de Student:  
*retenção/evocação da informação* (subescala do IEE) e o *género*

		<i>Retenção/evocação da informação</i>	
		Variância iguais assumidas	Variância iguais não assumidas
Teste de <i>Levene</i> para	<i>F</i>	1,811	
igualdade de variância	<i>Sig.</i>	0,181	
Teste <i>t</i> para igualdade de médias	<i>t</i>	-0,417	-0,414
	<i>g.d.</i>	144	134,066
	<i>Sig. (bi-caudal)</i>	0,677	0,680
	Diferença das médias	-0,05730	-0,05730
	Diferença no desvio padrão	0,13748	0,13857
	95% Nível de confiança	Inferior	-0,32904
	Intervalo da diferença	Superior	0,21444

Como se pode verificar no Quadro 40 o teste de *Levene's* não é significativo ( $p < 0,181$ ), e pode-se verificar que o teste *t* de Student é de -0,417 com  $(146-2=)$  144 graus de liberdade e não significativo ( $p < 0,677$ ), ou seja, não há diferença entre os grupos, e assim pode-se dizer que a média da subescala *retenção/evocação da informação* entre os alunos do *género* masculino e feminino, são próximas e não há diferenças significativa, portanto, não dá para dizer que as meninas são melhores que os meninos ( $3,3454 > 3,2881$ ) quanto à *retenção /evocação da informação*. Assim, como não há diferença significativa entre os 2 grupos e o que distingue os 2 grupos é precisamente os níveis masculino e feminino da variável género, então pode afirmar-se que a variável género não se relaciona com a subescala *retenção/evocação da informação*.

**Quadro 41** – Resumo dos resultados obtidos com o teste paramétrico *t* de *Student* para a hipótese H2

<b>Variáveis da hipótese H2</b>	<b>Resultados do teste paramétrico <i>t</i> de <i>Student</i></b>
<i>Hábitos de estudo</i> total vs. <i>Género</i>	Significativa, a favor do género feminino
<b>a)</b> <i>Planificação das atividades de estudo</i> vs. <i>Género</i>	Razoavelmente significativa, a favor do género feminino
<b>b)</b> <i>Motivação (para os estudos)</i> vs. <i>Género</i>	Significativa, a favor do género feminino
<b>c)</b> <i>Descodificação da Informação</i> vs. <i>Género</i>	Não significativa
<b>d)</b> <i>Organização da informação</i> vs. <i>Género</i>	Muito significativa, a favor do género feminino
<b>e)</b> <i>Retenção /evocação da informação</i> vs. <i>Género</i>	Não significativa

Como se pode verificar no Quadro 41 a maior parte das subescalas seguem o padrão do total dos *hábitos de estudo* (significativo, a favor do género feminino). Pode-se no entanto concluir que há relação entre a variável *género* e os *hábitos de estudo*, à exceção das subescalas **c)** *Descodificação da Informação* e **e)** *Retenção /evocação da informação*.

### **H3. Há relação direta entre os *Hábitos de Estudo (HE)* e o *Nível de Escolaridade (NE)***

Trata-se de uma hipótese que analisa a relação entre duas variáveis escalares: a variável *hábitos de estudo*, medida numa escala de 1 a 5, e a variável relativa ao *nível de escolaridade*, medida também numa escala de 1 a 5, a qual designa o ano de escolaridade que o aluno frequenta. Para obter a relação entre as variáveis, fez-se o teste de correlação paramétrico *r* de *Pearson*, que pode ser visto no Quadro 42.

**Quadro 42** – Correlação dos *hábitos de estudo (total do IEE)* vs. *nível de escolaridade*

		<i>Hábitos de Estudo _ total</i>	<i>Nível de escolaridade</i>
<i>Hábitos de</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,116
<i>Estudo _ total</i>	Sig. (bi-caudal)		0,163
	N	146	146

Como se pode verificar no Quadro 42, existe uma correlação positiva (direta), fraca ( $r = 0,116$ ) e não significativa ( $p < 0,163$ ) rejeitando-se assim a H3, ou seja, há uma relação direta mas não significativa entre os *hábitos de estudo* e o *nível de escolaridade*. Pode concluir-se que, de modo geral, não existe relação entre as duas variáveis.

Ainda relativamente a esta hipótese H3, sendo a variável *hábitos de estudo* calculada através do total advindo do IEE, esta ainda permite obter o resultado das suas 5 subescalas, tomadas separadamente; assim, pretendeu-se também verificar se existe relação entre cada uma das 5 subescalas do IEE e o *nível de escolaridade* dos alunos. Nomeadamente:

a) Há relação direta entre a subescala *planificação das atividades de estudo* e o *nível de escolaridade*

Pretendeu-se analisar com esta sub-hipótese a relação entre duas variáveis escalares; a variável *planificação das atividades de estudo* (uma subescala do IEE), medida numa escala de 1 a 5 e a variável relativa ao *nível de escolaridade*. Para obter a relação entre as variáveis, foi realizado o teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, como se pode verificar no Quadro 43.

**Quadro 43** – Correlação da subescala *planificação das atividades de estudo* (subescala do IEE) vs. *nível de escolaridade*

		<i>Planificação das atividades de estudo</i>	<i>Nível de escolaridade</i>
<i>Planificação das atividades de estudo</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	1	-0,014
	Sig. (bi-caudal)		0,866
	N	146	146

Como se pode verificar no Quadro 43, existe uma correlação nula ( $r = -0,014$ ) e não significativa ( $p < 0,866$ ) rejeitando-se assim a H3 – a) ou seja, existe uma relação nula e não significativa entre a subescala *planificação das atividades de estudo* e o *nível de escolaridade*. Pode concluir-se que de modo específico, não existe relação entre esta subescala a e variável *nível de escolaridade*.

**b) Há relação direta entre a subescala *motivação* (para os estudos) e o *nível de escolaridade***

Pretendeu-se analisar com esta sub-hipótese a relação entre duas variáveis escalares; a variável *motivação* (para os estudos) (subescalas do IEE), medida numa escala de 1 a 5 e a variável relativa ao *nível de escolaridade*. Para obter a relação entre estas duas variáveis, foi realizado o teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, como se pode verificar no Quadro 44.

**Quadro 44** – Correlação da subescala *motivação* (para os estudos) (subescala do IEE) vs. *nível de escolaridade*

	<i>Motivação</i> (para os estudos)	<i>Nível de escolaridade</i>
<i>Motivação</i> (para os estudos)	Correlação de <i>Pearson</i>	1
	<i>Sig.</i> (bi caudal)	0,231**
	<i>N</i>	146
		146

\*\**. Correlação é significativa ao nível de  $\alpha$  0, 01 (para teste bi caudal).*

Como se pode verificar no Quadro 44, existe uma correlação positiva (direta), moderada ( $r = 0,231$ ) e muito significativa ( $p < 0,005$ ) confirmando-se assim a H3 – b), ou seja, existe uma relação direta e significativa entre a subescala *motivação* (para os estudos) e o *nível de escolaridade*. Pode concluir-se que de modo específico, os alunos que apresentam maior *motivação* para os estudos são os alunos com maior *nível de escolaridade* e inversamente, os que apresentam menor *motivação* para os estudos são os alunos com menor *nível de escolaridade*.

c) Há relação direta entre a subescala *descodificação da informação* e o *nível de escolaridade*;

Pretendeu-se analisar com esta sub-hipótese a relação entre duas variáveis escalares; a variável *descodificação da informação* (uma subescala do IEE), medida numa escala de 1 a 5 e a variável relativa ao *nível de escolaridade*. Para obter a relação entre as variáveis, foi realizado o teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, como se pode verificar no Quadro 45.

**Quadro 45** – Correlação da subescala *descodificação da informação* (subescala do IEE) vs. *nível de escolaridade*

		<i>Descodificação da informação</i>	<i>Nível de escolaridade</i>
<i>Descodificação da informação</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,085
	Sig. (bi-caudal)		0,310
	N	146	146

Como se pode verificar no Quadro 45, existe uma correlação nula ( $r = 0,085$ ) e não significativa ( $p < 0,310$ ) rejeitando-se assim a H3 – c) ou seja, existe uma relação nula e não significativa entre a subescala *descodificação da informação* e o *nível de escolaridade*. Pode concluir-se que de modo específico, não existe correlação entre as duas variáveis, ou seja entre a subescala *descodificação da informação* e o *nível de escolaridade*.

d) Há relação direta entre a subescala *organização da informação* e o *nível de escolaridade*

Pretendeu-se analisar com esta sub-hipótese a relação entre duas variáveis escalares: a variável *organização da informação* (subescalas do IEE), medida numa escala de 1 a 5, e a variável relativa ao *nível de escolaridade*. Para obter a relação entre as duas variáveis, foi realizado o teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, como se pode verificar no Quadro 46.

**Quadro 46** – Correlação da subescala *organização da informação* (subescala do IEE) vs. *Nível de escolaridade*

		<i>Organização da informação</i>	<i>Nível de escolaridade</i>
<i>Organização da informação</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,121
	Sig. (bi caudal)		0,147
	N	146	146

Como se pode verificar no Quadro 46, existe uma correlação positiva (direta) e fraca, ( $r = 0,121$ ) e não significativa ( $p < 0,147$ ) rejeitando-se assim a H3 – d) ou seja, existe uma relação direta mas não significativa entre a subescala *organização da informação* e o *nível de escolaridade*. Pode ainda concluir-se que de modo específico, não existe relação entre estas duas variáveis, ou seja, entre a subescala *organização da informação* e o *nível de escolaridade*.

e) Há relação direta entre a subescala *retenção/evocação da informação* e o *nível de escolaridade*

Pretendeu-se analisar com esta sub-hipótese a relação entre duas variáveis escalares; a variável *retenção/evocação da informação* (subescalas do IEE), medida numa escala de 1 a 5 e a variável relativa ao *nível de escolaridade*. Para obter a relação entre as duas variáveis, foi realizado o teste paramétrico  $r$  de *Pearson*, como se pode verificar no Quadro 47.

**Quadro 47** – Correlação da subescala *retenção/evocação da informação* (subescala do IEE) vs. *nível de escolaridade*

		<i>Retenção/evocação da informação</i>	<i>Nível de escolaridade</i>
<i>Retenção/evocação da informação</i>	Correlação de <i>Pearson</i>	1	0,171*
	<i>Sig.</i> (bi caudal)		0,039
	N	146	146

\*. Correlação é significativa ao nível de  $\alpha 0,05$  (para teste bi caudal).

Como se pode verificar no Quadro 47, existe uma correlação positiva (direta) e fraca, ( $r = 0,171$ ) mas significativa ( $p < 0,039$ ) confirmando-se assim a H3 – e) ou seja, existe uma relação direta e significativa entre a subescala *retenção/evocação da informação* e o *nível de escolaridade*. Pode concluir-se que de modo específico, os alunos que apresentam maiores capacidades de *retenção/evocação da informação* são os alunos com maior *nível de escolaridade* e inversamente, os que apresentam menores capacidades de *retenção/evocação da informação* são os alunos com menor nível de escolaridade.

**Quadro 48** – Resumo dos resultados obtidos com o teste de correlação paramétrico  $r$  de *Pearson* para a hipótese **H3**

Variáveis da hipótese H3	Resultados do teste de correlação paramétrico $r$ de <i>Pearson</i>
<i>Hábitos de estudo</i> total vs. <i>Nível de escolaridade</i>	Positiva (direta), fraca e não significativa
<b>a)</b> <i>Planificação das atividades de estudo</i> vs. <i>Nível de escolaridade</i>	Nula e não significativa
<b>b)</b> <i>Motivação (para os estudos)</i> vs. <i>Nível de escolaridade</i>	Positiva (direta), moderada e muito significativa
<b>c)</b> <i>Descodificação da Informação</i> vs. <i>Nível de escolaridade</i>	Nula e não significativa
<b>d)</b> <i>Organização da informação</i> vs. <i>Nível de escolaridade</i>	Positiva (direta) fraca e não significativa
<b>e)</b> <i>Retenção/evocação da informação</i> vs. <i>Nível de escolaridade</i>	Positiva (direta) e fraca mas significativa

Como se pode verificar no Quadro 48, a maior parte das subescalas seguem o padrão do total dos hábitos de estudo (positiva (direta), fraca e não significativa). Pode-se portanto concluir que, não há correlação em geral entre as variáveis, a não ser uma correlação significativa para as subescalas **b)** *motivação* (para os estudos) e a subescala **e)** *retenção/evocação da informação*.

### 5.3 Discussão dos Resultados

Neste item pretende-se discutir os resultados obtidos anteriormente, assim será apresentada a análise dos resultados de hipótese por hipótese.

#### **H1. Há relação direta entre os *Hábitos de Estudo (HE)* e os *Resultados Escolares (RE)***

A presente dissertação de mestrado teve como principal objetivo analisar os *hábitos de estudo* e compreender de que forma é que estes se relacionam com os *resultados escolares* dos alunos, conforme a hipótese H1 preconiza de haver relação entre os *Hábitos de Estudo* e

os *Resultados Escolares*. Começou-se por analisar a relação entre os *hábitos de estudo* dos alunos e os seus *resultados escolares* e pôde-se verificar que a escala na sua totalidade, apresenta uma relação direta e estatisticamente significativa entre estas duas variáveis, confirmando-se assim a hipótese H1 (cf. hipótese H1), ou seja, pode-se afirmar que os alunos que apresentam melhores hábitos de estudo conseguem obter melhores resultados escolares, como já foi referido no enquadramento teórico onde vários autores sugerem que a utilização de estratégias de estudo e de aprendizagem constitui um fator preponderante no desempenho e nos resultados escolares. (Almeida *et al.*, 2005).

Para além desta análise geral do inventário, ainda se pretendeu averiguar como especificamente cada uma das 5 subescalas referentes aos hábitos de estudo, se relacionam separadamente com os *resultados escolares* e, assim, das 5 subescalas apresentadas, a maioria (4 das 5 subescalas) apresentam uma relação significativa com os resultados escolares, nomeadamente:

A subescala *motivação* para os estudos, pode-se verificar que esta apresenta uma relação direta e muito significativa com os *resultados escolares*, ou seja, de modo específico os alunos que apresentam maior nível de motivação para os estudos conseguem obter melhores resultados escolares. A motivação é considerada um fator fundamental no contexto escolar, e igualmente fundamental para o sucesso da aprendizagem (Monteiro, 2010). Segundo Lemos (2005), a motivação não influencia só a intensidade, mas também a direção do comportamento do aluno e a persistência no mesmo. Neste sentido os alunos motivados estão dispostos a despender mais esforços, durante mais tempo e optam por concentrar os seus esforços e a sua atenção em atividades importantes para a realização de determinada tarefa, ignorando as atividades irrelevantes e assim obterem melhores resultados escolares.

Relativamente à subescala *descodificação da informação* pode-se concluir que esta apresenta uma relação também direta e muito significativa com os *resultados escolares*, ou seja, pode dizer-se que de modo específico os alunos que apresentam maiores capacidades de

descodificação da informação conseguem obter melhores resultados escolares. Nesta subescala estão subjacentes várias atividades de estudo como por exemplo: tirar apontamentos nas aulas; sublinhar textos; elaborar mapas e/ou esquemas; fazer resumos das matérias; preparar as informações para os momentos de avaliação, entre outras. O treino e a aplicação destas atividades de estudo, permitem não só aumentar a compreensão da informação como também permitem ao aluno fazer um auto avaliação e compreensão daquilo que realmente aprendeu (Gonçalves, 2009), e conseqüentemente isso irá refletir-se nos seus resultados escolares.

Na análise da subescala *organização da informação*, pode-se concluir que esta apresenta também uma relação direta e muito significativa com os *resultados escolares*, ou seja, de modo específico, os alunos que apresentam maiores capacidades de organização da informação conseguem obter melhores resultados escolares. Uma estratégia de organização da informação que se pode encontrar na literatura é a realização de esquemas e/ou mapas de ideias, organizar a informação desta forma, facilita a perceção e a fixação das relações entre as ideias (Serafin, 2001).

Relativamente à subescala *retenção/evocação da informação* pode-se concluir que esta apresenta também uma relação direta e muito significativa com os *resultados escolares* ou seja, pode dizer-se que de modo específico, os alunos que apresentam maior capacidade de retenção e evocação da informação conseguem obter melhores resultados escolares. Segundo Oliveira (2005), efetivamente, não há inteligência sem aquisição, conservação e utilização dos conhecimentos; proceder de forma inteligente é saber usar todas as informações adquiridas, o que não é possível sem memorização (retenção/evocação). Daí a relação entre inteligência, aprendizagem e memória, o que pode justificar a significância desta hipótese.

Em suma, como se pode verificar no Quadro 17 (do item 5.2), a quase totalidade das subescalas do IEE seguem o padrão do valor total. Assim, pode-se portanto concluir que há correlação positiva, direta, moderada e muito significativa entre os *hábitos de estudo* e os

*resultados escolares*, à exceção da subescala planificação das atividades. Os hábitos de estudo abrangem um diversificado leque de competências de estudo com vista a capacitar os alunos para os estudos, tais como: os comportamentos habituais de procura de informação com o objetivo de complementar a matéria abordada numa determinada disciplina; a organização da informação; a retenção de registos; a estruturação do ambiente de trabalho; e os hábitos de revisão da informação e de sistematização das matérias, para uma melhor preparação da informação dada na aula para o teste. O desenvolvimento destas competências têm como principal objetivo dotar a aluno de um leque de procedimentos que poderá implementar de acordo com as características e exigências das tarefas, ou seja, são comportamentos autorregulados de estudo (Almeida, 2002). Como podemos verificar neste estudo o desenvolvimento de todas esta competências influenciam os resultados escolares dos alunos.

Relativamente à subescala *planificação das atividades de estudo* pode-se concluir que esta apresenta uma relação positiva direta mas não significativa com os *resultados escolares*, sendo que, de modo específico pode dizer-se que o planeamento das atividades de estudo não se reflete diretamente nos resultados escolares. Isto pode demonstrar que cada aluno organiza o seu estudo de uma forma muito particular e característica de si próprio. Como se pode verificar na literatura, alguns autores referem que “a planificação das atividades de estudo refere-se à correta e equilibrada organização do horário (diário e semanal); à gestão de locais de estudo (quarto, biblioteca, escola); às modalidades (individual e/ou grupal) e aos materiais de estudo” (Almeida, 1997; Carita *et al.*, 1997; Cosme & Trindade, 2001, citados por Gomes & Torres, 2005). Sendo que estas características da planificação das atividades de estudo podem ser muito diversificadas e diferentes de aluno para aluno; cada aluno tem de encontrar a melhor forma de organizar o seu estudo, e por vezes a organização que um aluno utiliza pode não ser a mais apropriada mas para ele é assim que consegue concentrar-se melhor e fazer com que o seu tempo de estudo seja mais rentável, sendo portanto dependentemente tributária do estilo da aprendizagem da cada aluno. Por exemplo, quanto ao local de estudo –

um aluno pode conseguir concentrar-se melhor num local calmo (como na biblioteca) enquanto outros alunos conseguem concentrar-se melhor num local com mais movimento (como no café), assim, não se pode dizer que um local é melhor do que o outro, porque é uma questão muito relativa e varia do estilo de aprendizagem de pessoa para pessoa, dependendo assim do estilo da aprendizagem, sendo que não há propriamente dito, estilos melhores do que outros. Segundo Almeida (2002) “...os alunos diferem substancialmente nos métodos de estudo usados. Por exemplo, alguns alunos precisam ter alguns distratores (objetos pessoais) no seu quarto enquanto estudam para se sentirem bem e concentrados, enquanto outros apenas conseguem se concentrar no estudo estando “isolados” (p.160).

Em suma, pode concluir-se que de modo geral, os alunos que apresentam melhores hábitos de estudo conseguem obter melhores resultados escolares.

### **H1.1 Há relação inversa entre os *Hábitos de Estudo (HE)* e o *Número de Retenções (NR)***

Para além de analisar a relação dos *hábitos de estudo* com os *resultados escolares* (conforme se viu na hipótese H1 geral), pôde-se verificar que os hábitos de estudo na sua totalidade influenciam diretamente os resultados escolares, assim, também se pretendeu verificar se os *hábitos de estudo* influenciam o *número de retenções* dos alunos. Relativamente ao *número de retenções* pode-se então verificar que existe uma relação inversa mas não significativa entre os *hábitos de estudo* e o *número de retenções*; assim, pôde concluir-se que de modo geral, não existe relação entre estas duas variáveis, não se confirmando assim a hipótese H1.1. Contudo, na análise específica de cada uma das 5 subescalas referentes aos hábitos de estudo, pôde-se verificar que duas das subescalas (*motivação* (para os estudos) e *retenção/evocação da informação*) apresentam uma relação inversa e significativa com o *número de retenções*, ou seja quando uma aumenta a outra diminui. Uma possível explicação para este facto é que como pôde verificar no âmbito do estágio curricular desta mestranda e ex-estagiária, os professores no final do ano dão bastante importância à motivação do aluno e ainda como é a sua reação perante a reprovação; assim se

as notas do aluno durante o ano letivo forem muito próximas da positiva e os professores verificarem que o aluno até se esforçou, acabam por transitar o aluno para o ano seguinte, sendo que uma retenção pode desmotivar o aluno e fazer com que ele perca o interesse pela escola, isto porque será afastado da sua turma, e, psicologicamente isto pode afetar o aluno. Relativamente à subescala *retenção/evocação da informação*, o aluno que apenas retém a informação para a realização da prova pode conseguir aprovação nos testes e assim transitar o ano mas efetivamente não adquirindo, porém, aprendizagens sólidas para o seu desenvolvimento a nível escolar, o que pode justificar o facto destas duas subescalas se relacionarem inversamente com o *número de retenções* dos alunos, ou seja, os alunos mais motivados para os estudos e com maiores capacidades de retenção e evocação da informação apresentam menor número de retenções.

Relativamente às subescalas *planificação das atividades de estudo, descodificação da informação e organização da informação*, pôde-se verificar que estas não se relacionam com o número de retenções; isto pode ser explicado pelo facto do número de retenções ser influenciado por variadíssimos fatores. Como refere Weiner (1985, citado por Martini & Prette, 2002), este reconhece a possibilidade de uma lista infinita de causas concebíveis para o sucesso e o fracasso escolar. Para além disso, também pôde esta mestrandia, verificar no âmbito do seu estágio curricular, que o número de retenção dos alunos pode ser influenciado por variadíssimas variáveis, como por exemplo: o facto de a avaliação ser continua ao longo do ano de escolaridade e por existirem diversas atividades que são consideradas na avaliação, tais como: a realização dos trabalhos de casa, a assiduidade, a pontualidade, a participação nas aulas, o empenho e a motivação. Ainda se deve ter em conta que os alunos podem transitar de ano com 3 negativas, à exceção de serem estas negativas à disciplina de Matemática e de Português em simultâneo.

Segundo Carvalho (2001) os alunos permanecem mais tempo nas escolas, repetindo menos anos e afastando-se menos das atividades escolares, o que é positivo; contudo, a

pressão exercida sobre os professores para que aprovem o maior número possível de alunos, e paralelamente a falta de condições efetivas para um trabalho pedagógico de recuperação paralela à aprendizagem, leva o autor a duvidar dos efeitos dessas medidas, ligadas aos ciclos e às aprovações automáticas, sobre a efetiva aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos.

Em suma, como se pode verificar no Quadro 24 (do item 5.2), a maior parte das subescalas do IEE seguem o padrão do valor total (nula e não significativa); assim, pode-se portanto concluir que não há correlação em geral entre os hábitos de estudo e o número de retenções, a não ser uma correlação inversa entre as subescalas *motivação* (para os estudos) e *retenção /evocação da informação*, não se confirmando assim a hipótese H1.1. Como refere Oliveira (2005), ao analisar-se o sucesso ou insucesso escolar, está-se a por em causa não só o aluno mas também os professores, os encarregados de educação, a sociedade em que o aluno está inserido, a instituição que frequenta e os responsáveis pela educação, ou seja toda a sociedade. Assim sendo, o problema não pode ser interpretado parcialmente, mas sim de forma holística, tendo em conta todos os fatores pessoais, interpessoais e institucionais. O que pode justificar o facto dos hábitos de estudo de forma geral, e analisados isoladamente, não se refletir no número de retenções dos alunos.

Pode então concluir-se que existe uma relação inversa mas não significativa entre os *hábitos de estudo* e o *número de retenções*. De modo geral, não existe relação entre estas duas variáveis.

### **H1.2. Há relação direta entre a *Frequência de Estudo em Casa (FR)* e os *Resultados Escolares (RE)***

Para além da análise sobre a relação dos hábitos de estudo nos resultados escolares dos alunos (conforme na hipótese H1 geral), que como já se pôde verificar na sua totalidade é significativa, ainda se pretendeu verificar se uma faceta específica dos hábitos de estudo (a *frequência de estudo em casa*) se relaciona por si só com os resultados escolares. Pôde-se

verificar que esta faceta não se relaciona diretamente com os resultados escolares de modo significativo; contudo, existe uma relação positiva, que apesar de não ser significativa pode indicar que os alunos que estudam com mais frequência em casa têm uma pequena tendência geral a terem melhores resultados escolares.

Como já foi descrito no enquadramento teórico existem variadas estratégias de aprendizagem e de organização dos estudos, contudo é necessário que os alunos saibam utilizar essas mesmas estratégias. No caso específico da *frequência de estudo em casa* é preciso que os alunos consigam rentabilizar esse tempo para a compreensão e aquisição de novos conhecimentos. Como foi referido no Capítulo III a criação de um horário de estudo pode ajudar o aluno a compreender que existe uma necessidade de um estudo diário; contudo, este horário de estudo não tem por objetivo aumentar drasticamente o tempo de estudo do aluno mas sim, promover uma utilização adequada e eficaz desse tempo. Gonçalves (2009) sugere que os alunos durante esse tempo estabelecido para os seus estudos devem realizar uma revisão diária das matérias dadas nesse dia, sendo que essas matérias ainda se encontram bastantes presentes na sua memória (no dia mesmo em que foi ensinada). Assim, os alunos têm de ter em conta que o mais importante é utilizar esse tempo de estudo de forma mais produtiva possível para consolidar as matérias aprendidas.

Assim, não existe uma relação de significância entre as variáveis *frequência de estudo em casa* e os *resultados escolares*, apesar de haver uma relação direta. Pode concluir-se que de modo geral, estas duas variáveis não se relacionam entre si, de modo significativo.

### **H1.3 Há relação direta entre o Número de Horas de Estudo em Casa (NHE) e os Resultados Escolares (RE)**

Outra faceta dos hábitos de estudo que se pretendeu analisar individualmente foi a faceta *número de horas de estudo em casa*, e verificar se esta faceta analisada separadamente se relaciona com os *resultados escolares*, ou seja, será que os alunos que estudam mais horas por dia em casa são os que apresentam melhores resultados escolares? Assim pôde-se

verificar que estas duas variáveis têm tendência a relacionar-se, ou seja, os alunos que estudam mais horas por dia em casa têm tendência a terem melhores resultados escolares. Contudo esta relação não chega a ser totalmente significativa, como pôde verificar-se na hipótese H1.3 (do item 5.2).

Tal como na hipótese anterior, sobre a frequência de estudo em casa, também o número de horas é uma faceta dos hábitos de estudo um pouco subjetiva, porque depende muito do empenho do aluno, ou seja, um aluno que refere estudar muitas horas por dia em casa mas durante esse tempo de estudo distrai-se muito com outras coisas, como por exemplo, perde muito tempo a organizar os materiais de estudo, a rever os trabalhos de casa que tem de realizar, e a preparar os materiais para o dia seguinte, acaba por se concentrar pouco no estudo propriamente dito.

Serafim (2001) enumera seis conselhos para que um aluno aprenda a dedicar mais tempo ao estudo: primeiro – programar as atividades, tanto as diárias como as semanais; segundo – separar claramente o estudo do divertimento; terceiro – não adiar o início do estudo; quarto – aproveitar os momentos perdidos; quinto – não ficar preso ao horário quando se trata de terminar um trabalho; e por último, antecipar o estudo em relação aos prazos. Assim o aluno deve organizar o seu tempo e compreender que durante o horário que pretende dedicar ao estudo se estiver empenhado e concentrado, as aprendizagens serão mais sólidas e os resultados serão mais compensatórios para si.

Assim pode concluir-se que existe uma tendência a haver relação entre o *número de horas de estudo em casa* e os *resultados escolares*. Pode então dizer-se que de modo geral, estas duas variáveis, tendem a se relacionam entre si, de modo quase significativo. Assim, há relação positiva entre as variáveis, com tendência à significância: os alunos que estudam mais horas por dia em casa têm tendência a terem melhores resultados escolares.

## **H2. Há relação entre os *Hábitos de Estudo (HE)* e o *Género (GN)***

Por fim ainda se pretendeu nesta dissertação analisar secundariamente a relação entre os *hábitos de estudo* o *género*, ou seja, será que ao alunos do género feminino têm melhores hábitos de estudo que os alunos do género masculino? Assim pôde-se verificar que de forma geral (valor total do IEE) existe diferenças entre os dois grupos a favor das meninas, assim pode dizer-se que há uma relação positiva entre os dois grupos pois a média dos hábitos de estudo entre os alunos do género masculino e feminino são significativamente diferentes, e a favor das meninas, o que indica que de forma geral, as meninas estudam mais que os meninos, confirmando-se assim a hipótese H2. Silva, Halpern & Silva (1999) realizaram um estudo sobre o comportamento dos alunos e pôde-se verificar as os professores referem que os comportamentos indicam “as meninas como mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas” (p. 215), enquanto “os meninos são malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção, ainda que mais inteligentes” (p. 215).

Com a análise individual das subescalas dos hábitos de estudo, pôde-se verificar que relativamente às subescalas *planificação das atividades de estudo*, *motivação* para os estudos e *organização da informação*, houve uma relação significativa destas subescalas dos hábitos de estudo com a variável género. A diferença encontrada entre os grupos é sempre a favor das meninas, ou seja, as meninas planificam melhor as atividades de estudo, são mais motivadas e organizam mais as informações que os meninos. De acordo com Dal'Igna (2007) o melhor rendimento das meninas pode ser justificado por seu maior interesse, atenção e esforço, essa explicação para as diferenças do rendimento escolar entre meninos e meninas atribui às meninas – que aprendem desde cedo a ser bem-comportadas, organizadas, disciplinadas e obedientes – uma capacidade maior de adaptação à escola. Já os meninos teriam maior

dificuldade de adaptação porque são indisciplinados, agitados, desorganizados, daí seu baixo desempenho escolar, as meninas na verdade amadurecem mais cedo.

Já relativamente às subescalas *descodificação da informação e retenção/evocação da informação* pôde-se verificar que a relação destas com a variável *género* não é significativa, apesar das meninas apresentarem médias relativamente superiores aos meninos e ainda mais homogeneidade entre elas do que os meninos. Segundo o estudo de Silva, Halpern, & Silva, (1999), os professores justificam as diferenças de desempenho escolar dos alunos pela percepção de que “os meninos são mais inteligentes, porém, indisciplinados; enquanto as meninas são atentas e aplicadas, mas menos inteligentes” (p. 215).

Assim, em suma, pode-se concluir que de modo geral existe relação positiva entre os *hábitos de estudo* e o *género*. Pode dizer-se que a média dos hábitos de estudo entre os alunos do género masculino e feminino, são significativamente diferentes, a favor das meninas.

### **H3. Há relação direta entre os *Hábitos de Estudo* (HE) e o *Nível de Escolaridade* (NE)**

Para finalizar, ainda se pretendeu averiguar se existe relação entre os *hábitos de estudo* e o *nível de escolaridade* dos alunos. Assim, com a análise das duas variáveis pôde-se verificar que de forma geral (valor total do IEE) existe uma relação positiva (direta), fraca e não significativa entre estas variáveis, ou seja, há uma relação direta mas não significativa entre os *hábitos de estudo* e o *nível de escolaridade*. Pode-se concluir que estas duas variáveis de forma geral não se relacionam. O que pode ser indicador de que tanto os alunos com menor nível de escolaridade como os alunos com maior nível de escolaridade utilizam os hábitos de estudo de forma semelhante.

Já analisando as subescalas individualmente pôde verificar-se que relativamente à subescala *motivação* para os estudos esta apresenta uma relação positiva (direta) moderada e muito significativa com o nível de escolaridade, ou seja, os alunos que apresentam maior motivação para os estudos são os alunos com maior nível de escolaridade. Este resultado pode ser explicado pelo facto de que os alunos que frequentam a escola para além do ensino

obrigatório (9º ano de escolaridade) já apresentam uma maior motivação para os estudos, visto que, o objetivo do prosseguimento escolar é possivelmente entrarem no ensino universitário e para isso os alunos sabem que necessitam tirar boas notas e atingirem uma boa média, podendo ser este um objetivo que aumenta a motivação dos alunos.

Assim como relativamente à subescala *retenção/evocação da informação*, esta também apresenta uma relação positiva (direta), fraca e significativa com a variável *nível de escolaridade*, ou seja os alunos que apresentam maior capacidade de retenção e evocação da informação são os alunos com maior nível de escolaridade. Segundo Bransford, Brown & Cocking (2007) em geral as capacidades de aprendizagem e memória das crianças crescem com a idade e à medida que as crianças amadurecem. Os mesmos autores ainda referem que numa visão complementar, as operações mentais das crianças mais velhas são mais rápidas e mais eficientes.

Contudo, relativamente às subescalas *planificação das atividade de estudo e descodificação da informação* pôde-se verificar que estas apresentam uma relação nula e não significativa com o *nível de escolaridade*, ou seja, não existe relação entre estas subescalas e o nível de escolaridade dos alunos. Já relativamente à subescala *organização da informação* pôde-se verificar que esta apresenta uma relação positiva (direta), fraca e não significativa com o *nível de escolaridade*, ou seja, pode dizer-se que existe uma relação entre esta subescalas e o nível de escolaridade, contudo, essa relação não é estatisticamente significativa.

Em suma, pode concluir-se que de modo geral a relação que existe entre os *hábitos de estudo* e o *nível de escolaridade* não é significativa.

### **Limitações do estudo e sugestões para novos estudos**

No decorrer do desenvolvimento desta dissertação foram surgindo alguns aspetos considerados como limitações ao estudo, tais como o número de alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade e o 11º ano de escolaridade, são diminutos no total por ano de

escolaridade, ou seja, enquanto que no 8º ano a amostra é constituída por 41 alunos, no 10º ano por 36 alunos e no 12º ano por 37 alunos, já no 11º ano a amostra é constituída por 12 alunos e no 9º por 20 alunos. O que significa que a amostra analisada por anos de escolaridade não é homogénea; assim, sugere-se que a amostra seja maior e sobretudo mais homogénea (40 alunos) por grupo.

Outra limitação prende-se com o facto das alterações que foram realizadas no inventário de estratégias de estudo criado por Leal e Almeida (1993), ou seja, dos 9 itens que foram acrescentados nenhum é redigido de forma inversa, e seria mais coerente se proporcionalmente houvesse uns 2 itens redigidos na forma inversa, tal como nos 30 itens já propostos por estes autores onde existiam 9 itens de cotação inversa.

Ainda relativamente aos 9 itens acrescentados, estes deveriam ter sido pensados de acordo com as subescalas, para que cada subescala fosse constituída pela mesma quantidade de itens, como já era antes no original com 6 itens em cada subescala no IEE original. Assim, como se pode verificar no Capítulo IV no item 4.3.2.2, a subescalas *descodificação da informação* e *organização da informação* ficaram constituídas por 8 itens, as subescalas *planificação das atividades de estudo* e *motivação* (para os estudos) ficaram constituídas por 5 itens e, por último, a subescala *retenção/evocação da informação* ficou constituída por apenas 4 itens, o que desequilibrou as facetas testadas. Talvez seja pertinente acrescentar mais itens às subescalas *planificação das atividades de estudo*, *motivação* (para os estudos) e *retenção/evocação da informação*, de forma a equilibras as subescalas. Assim sugere-se uma nova revisão, mais sofisticada, do Inventário de Estratégias de Estudo – IEE.

## REFLEXÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo contribuir para uma melhor compreensão do sucesso/(in)sucesso escolar e compreender de que forma é que os hábitos de estudo e as estratégias de aprendizagem podem contribuir para o melhorar os resultados escolares dos alunos.

Este trabalho foi organizado em duas partes, ou seja, o enquadramento teórico (parte I), que possibilitou uma melhor compreensão do tema, e a parte empírica (parte II) que permitiu salientar alguns aspetos que possam contribuir para melhor compreender o processo de aprendizagem.

Com a análise realizada nesta dissertação, pôde-se concluir que de modo geral os *hábitos de estudo* se relacionam com os *resultados escolares*, ou seja os alunos com melhores hábitos de estudo apresentam também melhores resultados escolares.

Já relativamente ao *número de retenções* pôde-se verificar que esta variável não apresenta relação com os *hábitos de estudo*, podendo ser derivado do facto do número de retenções ser uma variável muito influenciada por múltiplos fatores.

Quanto à análise das facetas dos hábitos de estudo analisadas individualmente, pôde-se verificar que relativamente à *frequência de estudo em casa* esta apresenta uma relação baixa entre os grupos e não chega a ser significativa com os *hábitos de estudo*, ou seja, os alunos que estudam com mais frequência em casa têm uma tendência geral a terem melhores resultados escolares, contudo, estatisticamente não é significativa esta relação.

Relativamente à outra faceta dos hábitos de estudo analisada de forma individual, nomeadamente o *número de horas de estudo em casa*, esta apresenta uma relação baixa entre grupos e com tendência à significância, ou seja, os alunos que estudam mais horas por dia em casa têm tendência a terem melhores resultados escolares.

Quanto à análise dos *hábitos de estudo* em relação à variável *género* pôde-se verificar que de forma geral os alunos do género feminino apresentam melhores hábitos de estudo que

os alunos do género masculino. Sendo também a média de hábitos de estudo maior nas meninas, assim como a homogeneidade entre as meninas que também é maior.

Por último, relativamente à análise entre os *hábitos de estudo* e o *nível de escolaridade*, pôde-se verificar que de forma geral há uma relação direta mas não significativa entre estas variáveis.

Os hábitos e as estratégias de estudo têm por objetivo possibilitar ao aluno o acesso a um leque abrangente de condições e instrumentos mentais que permitam ao aluno tornar as suas aprendizagens mais efetivas, autónomas e mais sólidas; pretende-se, ainda que estas competências dêem ao aluno um maior poder de controlo na realização das suas tarefas escolares (Torres, 2010).

É importante desenvolver programas de intervenção que ajudem a atuar no domínio do sucesso escolar, no qual intervenções compostas por estratégias de aprendizagem tenham significado, em benefício da promoção das capacidades dos alunos.

Segundo Pocinho (2009) o desenvolvimento de programas de estratégias de estudo abre um vasto campo de atuação para os psicólogos educacionais. Estes programas poderão e deverão ser desenvolvidos também por estes profissionais, que têm formação académica e científica mais adequada e profunda sobre as teorias explicativas dos processos e fatores do sucesso escolar.

O ensino de estratégias de aprendizagem pode transformar-se num instrumento poderoso de promoção do sucesso escolar e da qualidade do ensino/aprendizagem (Ainley, Hidi & Dagmar, 2002). Se os estudantes tivessem a oportunidade de usar as estratégias de aprendizagem desde cedo, no decorrer da vida escolar o seu leque de estratégias tornar-se-ia mais completo e flexível, possibilitando um melhor controlo das variáveis emocionais, como a ansiedade, e um melhor desempenho escolar (Costa, 2000, citado por Costa & Boruchovitch, 2004).

Concluindo, apesar deste trabalho de investigação não ter a pretensão de generalização, espera-se que com ele se tenha contribuído para a reflexão e a compreensão tanto do (in)sucesso escolar como sobretudo dos hábitos de estudo e do rendimento escolar dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainley, M., Hidi, S., & Dagmar, B. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 155-165.
- Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I. S., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., et al. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. In *Actas do VIII Congresso Galaico - Português de Psicopedagogia* (pp. 3629-3642). Braga: Universidade do Minho.
- Bairrão, J. (1992). A Perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação. *Caderno de Consulta Psicológica*, 57-68.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português. *Análise Social*, XXV, 715-733.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexões e Crítica*, 12, 361-377.
- Boruchovitch, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 19 -25.
- Boruchovitchz, E., Santos, A. A. A., Costa, E. R., Neves, E. R. C., Cruvinel, M., Primi, R. & Guimarães, S. E., R. (2006). A construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para alunos do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Prática*, 22, 297-304.
- Boruchovitch, E. (2007). Aprender a aprender: proposta de intervenção em estratégias de aprendizagens. *Educação Temática Digital*, 8, 156-167.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2007). *Como as pessoas aprendem: Cérebro, mente, experiências e escola*. São Paulo: Editora Senac.

- Breakwell, G. M. & Rose, D. (2000). Research: Theory and method. In G. M. Breakwell, S. Hammond & C. Fife-Schaw (Eds.), *Research methods in Psychology* (2<sup>o</sup> edition; pp. 5-21). London: Sage Publications.
- Carvalho, M. E. P. (2004). Escola como extensão da família ou como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 94-104.
- Carvalho, M. P. (2001). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, 2, 554-574.
- Carita, A., Silva, A., Monteiro, A. & Diniz, T. (1997). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cerqueira, L. S. S. (2005). *As múltiplas faces do sucesso escolar: do real ao ideal*. Dissertação de Mestrado em Educação, não publicada. Salvador, Brasil: Universidade Federal da Bahia.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 15-24.
- Dal'Igna, M. C. (2007). Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista*, 46, 241-267.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dias, P. C. (2009). Estratégias de estudo de alunos dos 5<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos e resultados em ciências. *Revista portuguesa de Educação*, 29-69.
- Dias C. D. O. (2010). *Causas de (In)sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Não publicada. Vila Real, Portugal: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Faria, L. (2002). Teorias implícitas da inteligência: Estudos no contexto escolar Português. *Paidéia*, 12, 93-103.

- Faria, L. (2008). *Motivação para a competência: O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*. Porto: Livpsic.
- Fleming, M. . (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gal, R. (1960). *História da Educação*. (Xavier, Trad.). São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2011). Aprendizagem autorregulada da leitura: Resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 291-299.
- Gonçalves, P. F. D. (2009). *Estratégias de aprendizagem em contexto educativo e formativo: contributos para a aprendizagem ao longo da vida*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, não publicada. Porto, Portugal: Universidade Fernando Pessoa.
- Gomes, F. S. & Torres, D. P. (2005). É possível treinar a estudar? Um estudo experimental com alunos duma escola pública. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 2, 254- 266.
- Guimarães, S. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma prespectiva da teoria da autodeterminação . *Psicologia: Reflexões e Crítica*, 17(2), 143 -150.
- Leal, M. J. (1993). *Estratégias de aprendizagem: Contributos para a sua definição e avaliação*. (Dissertação de Mestrado apresentada ao instituto de Educação e Psicologia, não publicada). Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Leiria, E. M. E. (2008). *A intervenção vocacional e o sucesso escolar: um plano de intervenção com crianças do ensino básico*. Dissertação Mestrado em Psicologia da Educação e da Orientação. Não publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Lemos, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 83-99.

- Lemos, M. S. (2005). Motivação e Aprendizagem. In A. M. Simão, C. Sousa, F. Marques, G. L. Miranda, I. Freire, I. Menezes, et al., *Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (191 -231 ). Lisboa : Relógio D' Água.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marchesi, A. & Gil, C. H. (2004). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. (E. Rosa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Martinez, L. F. & Ferreira, A. I. (2007). *Análise de dados com SPSS - Primeiros passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Martini, M. L. & Prette, Z. A. P. D. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia* 6 (2), 149-156.
- Melim, A., & Veiga H. F. (2007). Organização dos tempos de estudo em jovens adultos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1023-1034). A. Coruña, Universidad da Coruña: Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Michel, S. (1992). *Gestão das motivações*. (A. M. Magalhães, Trad.). Porto: Rés.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R. M. & Almeida, L. S. (2005). Rendimento académico: Influência dos metodos de estudo. In *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. (3505 - 3516). Braga: Universidade do Minho.
- Monteiro, D. R. B. (2010). *Causas de (In)Sucesso Escolar: estudo de caso de uma escola do concelho de Vila Real*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, não publicada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Oliveira, J. H. B. . (2005). *Psicologia da Educação: Aprendizagem – Aluno*. Porto: Livpsic.

- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: So o curriculo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 19, 9-27.
- Pereira, A. (2004). *Guia prático de utilização do SPSS - análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições sílabo.
- Pocinho, M. M. F. D. D. (2009). Psicologia, cognição e sucesso escolar: concepção e validação dum programa de estratégias de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 362-373.
- Ramsdem, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ramalho, J. (2001). *Os hábitos de estudo em estudantes do 3º ciclo do ensino básico e do 1º ano do ensino secundário*. Monografia de licenciatura em Psicologia Social e do Trabalho, não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal
- Ribeiro, C. (2002). Aprender a aprender: algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo. *Máthesis*, 11, 273-286.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1, 109-116.
- Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2) 53-60.
- Rosário, P. & Almeida, L. S. (1999). As concepções e as estratégias de aprendizagem dos alunos do secundário. In *Actas da V conferência internacional sobre "avaliação Psicológica: Formas e Contextos"* (713-722). Braga: Apport.
- Rosário, P. S. L. (2001). Área curricular de "Estudo Acompanhado". Contributos para a discussão de uma metodologia. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 63-93.
- Rosário, P. S. L., Trigo, J. & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, Histórias sobre o estudar: Narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 117-133.

- Rosário, P. S. L. (2004). *Testas, o Lusitano: Estudo Acompanhado 9º ano*. Porto, Porto Editora.
- Rosário, P. S. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In A. L. Silva, E. J. Seijas, F. L. Viana, H. À. Marujo, I. Soares, L. Sobrado, et al., *Psicologia escolar: Uma proposta científico – pedagógico* (23 - 54). Coimbra: Quarteto.
- Santos, A. M. M. (2006). *(In)Sucesso escolar e autoconceito cruzamentos e desvios*. Monografia de licenciatura em Psicologia Clínica, não publicada. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Serafin, M. T. (2001). *Saber estudar e aprender*. (G. Moniz, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- Serafin, M. T. & Boruchovitch, E. (2010). A estratégia de pedir ajuda em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2, 404-417.
- Silva, C. A. D., Halpern, F. B. S. & Silva, L. A. D. (1999). Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 207 – 225.
- Silva, A. L., & Sá, I. (1989). Um programa para o desenvolvimento de estratégias de estudo. Reflexões sobre uma prática clínica. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 25, 93-108.
- Silva, A. & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Simão, A. M. (2005). Estratégias de Aprendizagem e Aconselhamento Educacional. In A. M. Simão, C. Sousa, F. Marques, G. L. Miranda, I. Freire, I. Menezes, et al., *Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (263-287). Lisboa: Relógio D' Água.
- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. . (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: Possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 1(5), 21-31.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., Cabral, A. P., Fernandes, C., Huet, I., Bessa, J., Carvalho, R. & Monteiro, S. (2006). Estratégias de promoção do sucesso académico: Uma intervenção em contexto curricular. *Análise Psicológica*, 1, 61-72.

- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Torres, D. I. P. (2010). *Estratégias de aprendizagem e autoeficácia académica: contributo para a explicação do rendimento em Língua Portuguesa e em Matemática*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, não publicada. Porto, Portugal: Universidade Fernando Pessoa.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. D. B. (2001). *Jovens/Adolescentes, Género e Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação, não publicada. Goiânia, Brasil: Universidade Católica de Goiás.
- Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da Educação*. (M. C. Monteiro, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. J. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), *Self-regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D. & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating Academic Study Time: A Strategic Approach. In D. J. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), *Self-regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

# Anexos

# Anexo 1

## Questionário sociodemográfico



b) Só para alunos do 10º ao 12º ano de escolaridade

Português	Matemática	História	Geografia	Inglês	Francês	Físico-química	Ed. física

Outras disciplinas


14. Indica os três principais motivos de teres obtido esses resultados (lista por ordem do mais importante para o menos).

- 1º \_\_\_\_\_  
 2º \_\_\_\_\_  
 3º \_\_\_\_\_

	Concordo totalmente	Concordo na maior parte	Não concordo nem discordo	Discordo na maior parte	Discordo totalmente
15. Estudar é interessante.					
16. Gosto de andar na escola.					
17. Gosto das actividades que a escola proporciona para melhorar o meu rendimento escolar (Ex. procura-nos).					
<input type="checkbox"/> Nunca frequentei essas actividades.					

18. Que tipo de computador tens em casa?

- Em minha casa não tem nenhum.  
 Um computador que toda a família utiliza.  
 Um computador só teu.

19. Se na tua casa tens computador, tens ligação à internet?  Sim  Não

20. Com que frequência estudas em casa?

- Habitualmente todos os dias.  Só ao fim de semana.  
 Três a 4 dias por semana.  Só 1 ou 2 dias antes dos testes.  
 Um a 2 dias por semana.  Não costumo estudar em casa. (se escolheste esta resposta passa para o próximo questionário.)

21. Se estudas em casa, quantas horas estudar por dia, aproximadamente?

- Menos de uma hora  Duas a 3 horas  
 Uma a 2 horas  Mais de 3 horas

22. Habitualmente em que local estudas em casa? (descreve em atalhe, por exemplo secretaria no meu quarto)

\_\_\_\_\_

Só para administrador: turma \_\_\_\_\_ hora \_\_\_\_\_

## Anexo 2

Inventário de Estratégias de Estudo IEE

Leal e Almeida (1993)

## INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE ESTUDO

### Instruções:

Este inventário é constituído por um conjunto de afirmações sobre as estratégias de estudo usadas ou não pelos alunos nas suas actividades escolares, na sala de aula ou noutros locais de estudo. Pretende-se com este inventário ajudar os alunos a conhecerem melhor a maneira como organizam e realizam o seu estudo.

Para cada afirmação deve indicar em que grau essa situação corresponde ou não à sua forma habitual de estudo. Importa que responda em função da forma como habitualmente estuda e não da forma como acha que deveria estudar. As suas respostas são confidenciais. Responda com sinceridade e procure ser o mais objectivo possível na resposta.

Indique as suas respostas a cada uma das questões na folha que se encontra anexa à ficha de identificação.

### *Para a cotação das suas respostas deve seguir a seguinte chave:*

**N-** Nunca ou quase nunca verdadeiro para mim

**R-** Raramente verdadeiro para mim

**A-** Às vezes verdadeiro para mim

**F-** Frequentemente verdadeiro para mim

**S-** Sempre ou quase sempre verdadeiro para mim

Assim para cada uma das afirmações deve marcar com uma cruz, na folha de respostas, a letra que melhor representa a sua forma habitual de estudar. Não existem respostas certas ou erradas neste inventário. Não há limite de tempo, no entanto, trabalhe o mais rapidamente possível e responda a todas as questões.

**Chave para a cotação:**

**N- Nunca ou quase nunca verdadeiro para mim**

**R- Raramente verdadeiro para mim**

**A- Às vezes verdadeiro para mim**

**F- Frequentemente verdadeiro para mim**

**S- Sempre ou quase sempre verdadeiro para mim**

1. Preocupo-me em tirar notas altas em todas as disciplinas.
2. Quando não compreendo uma palavra recorro ao dicionário, ou à ajuda de alguém.
3. Tenho dificuldade em manter-me concentrado quando estou a estudar.
4. Tento aproveitar ao máximo as aulas de forma a reduzir o meu tempo de estudo em casa.
5. Vou tirando apontamentos à medida que vou lendo a matéria do livro.
6. Mesmo nas disciplinas de que não gosto, procuro esforçar-me por tirar a melhor nota possível.
7. À medida que vou lendo sublinho as informações e dados mais importantes.
8. Procuro identificar num texto ou problema os seus aspectos mais importantes.
9. Os meus dossiers ou cadernos de apontamentos encontram-se organizados de acordo com as disciplinas.
10. Perco o interesse em estudar certas disciplinas quando tiro negativas.
11. Mesmo quando acho que aprendi a matéria tenho dificuldade em recordá-la nos testes.
12. Estudo só o necessário para ter a nota mínima para passar.
13. Tenho dificuldades em memorizar as matérias.
14. Dou atenção às gravuras e esquemas nos textos para perceber melhor a matéria.
15. Antes de me sentar a estudar reuno tudo que vou precisar (livros, cadernos, lápis, etc...).
16. Memorizo a matéria para os testes, mas esqueço-me logo a seguir.
17. Tenho dificuldades em distinguir o que é importante, e que devo aprender, do que não é importante.

18. É habitual as minhas respostas aos testes serem consideradas incompletas ou mal organizadas.
19. Quando tenho dificuldades nos meus trabalhos escolares falo com o(s) professor(es).
20. Respondo voluntariamente às questões que os professores colocam nas aulas.
21. Relaciono matérias de várias disciplinas sempre que isso me ajuda a compreender matéria nova.
22. É fácil para mim decorar fórmulas, regras, datas, etc...
23. Para me recordar da matéria tento visualizar o contexto em que a aprendi.
24. Faço trabalhos de casa todos os dias.
25. Tento agrupar a matéria ou formar categorias de forma a memorizá-la melhor.
26. Quando me apercebo de que não estou a compreender o que leio, volto atrás para reler.
27. Estudo só no dia anterior aos testes.
28. Tento descobrir relações entre a matéria de forma a melhor a memorizar.
29. Tento adiar os meus trabalhos até ao último minuto.
30. Faço esquemas e resumos da matéria utilizando as minhas próprias palavras.

Autores: Maria José Leal & Leandro S. Almeida

(Universidade do Minho, 1993)

# INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE ESTUDO

Universidade: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Nº de aluno ou de B.I.: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos Sexo: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data de Hoje: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## CHAVE PARA COTAÇÃO:

Leia atentamente as instruções cuidadosamente.

Assinale com uma cruz a alternativa que melhor descreve a sua forma de estudo:

Assegure-se de que o número da questão corresponde ao da folha de resposta.

N- nunca

Responda a cada questão honestamente.

R- raramente

Responda a todas as questões.

A- às vezes

F- frequentemente

S- sempre

1.	N	R	A	F	S	16.	N	R	A	F	S
2.	N	R	A	F	S	17.	N	R	A	F	S
3.	N	R	A	F	S	18.	N	R	A	F	S
4.	N	R	A	F	S	19.	N	R	A	F	S
5.	N	R	A	F	S	20.	N	R	A	F	S
6.	N	R	A	F	S	21.	N	R	A	F	S
7.	N	R	A	F	S	22.	N	R	A	F	S
8.	N	R	A	F	S	23.	N	R	A	F	S
9.	N	R	A	F	S	24.	N	R	A	F	S
10.	N	R	A	F	S	25.	N	R	A	F	S
11.	N	R	A	F	S	26.	N	R	A	F	S
12.	N	R	A	F	S	27.	N	R	A	F	S
13.	N	R	A	F	S	28.	N	R	A	F	S
14.	N	R	A	F	S	29.	N	R	A	F	S
15.	N	R	A	F	S	30.	N	R	A	F	S

## Anexo 3

Inventário de Estratégias de Estudo (IEE) adaptado por  
Sampaio e Carvalho (2011)

“Inventário de Estratégias de Estudo – IEE”

Maria José Leal & Leandro de Almeida - Universidade do Minho, 1993

Adaptação de Sampaio & Carvalho - Universidade Fernando Pessoa, 2011

Marca com um X ou V a resposta que melhor te descreve. Escolhe apenas uma opção.

Responde com sinceridade. As tuas respostas são anónimas e confidenciais e não serão usadas para te avaliar.

	Nunca ou quase nunca	Raramen te ou poucas vezes	Às vezes	Frequente mente ou muitas vezes	Sempre ou quase sempre
1. Leio livros e revistas não directamente relacionadas com as disciplinas.					
2. Preocupo-me em tirar boas notas em todas as disciplinas					
3. Quando não compreendo uma palavra recorro ao dicionário, ou à ajuda de alguém					
4. Tenho dificuldade em manter-me concentrado e atento quando estou a estudar.					
5. Tento aproveitar ao máximo as aulas de forma a reduzir o meu tempo de estudo em casa.					
6. Quando estou a estudar, vou tirando apontamentos à medida que leio.					
7. Esforço-me por tirar boas notas, mesmo nas disciplinas de que não gosto.					
8. Quando estou a ler, sublinho palavras ou faço anotações nas coisas mais importantes.					
9. Em qualquer texto que leio, tento sempre descobrir qual a mensagem ou ideia principal.					
10. Tenho os meus cadernos (ou dossiers ou arquivos) organizados por disciplina.					
11. Quando tiro uma nota negativa, perco o interesse e estudo menos a essa disciplina.					
12. Nos testes, consigo mostrar aquilo que verdadeira sei a essa disciplina.					
13. Costumo estudar só para passar de ano ou à disciplina					
14. Tenho dificuldade em memorizar as matérias mais importantes.					
15. Presto atenção aos desenhos, esquemas ou mapas existentes nos livros, de modo a perceber melhor a matéria.					
16. Antes de começar a estudar ponho de lado os materiais de que vou necessitar (livros, cadernos, dicionários, lápis, etc.)					
17. Memorizo bem a matéria para os testes, mas depois esqueço-a facilmente.					
18. Em cada disciplina, tenho dificuldade em decidir qual a matéria mais importante para estudar					
19. Os professores costumam dizer que as minhas respostas são incompletas.					

	Nunca ou quase nunca	Raramen te ou poucas vezes	Às vezes	Frequente mente ou muitas vezes	Sempre ou quase sempre
<b>20.</b> Falo com o(a) professor(a) quando tenho dificuldade ou não percebo os deveres ou trabalhos escolares que me dão.					
<b>21.</b> Ofereço-me para responder às questões que os professores colocam nas aulas.					
<b>22.</b> Relaciono os temas de disciplinas diferentes, pois isso ajuda-me a compreender melhor a matéria.					
<b>23.</b> Tenho facilidade em recordar fórmulas, regras, datas, etc.					
<b>24.</b> Para me lembrar melhor de uma matéria, tento lembrar-me do local, do momento, do livro ou caderno onde a aprendi.					
<b>25.</b> Faço os trabalhos de casa todos os dias.					
<b>26.</b> Para memorizar melhor a matéria tento organizar a informação em conjuntos, partes, ou esquemas.					
<b>27.</b> Quando não compreendo o que estou a ler, volto a ler o texto.					
<b>28.</b> Estudo só no dia anterior aos testes.					
<b>29.</b> Em casa recorro à internet no meu estudo.					
<b>30.</b> Tento descobrir relações ou ligações entre os diversos assuntos para memorizar melhor a matéria.					
<b>31.</b> Normalmente adio os estudos para a última da hora.					
<b>32.</b> Consulto um dicionário, outro livro, ou site na internet quando não conheço uma palavra, assunto ou pessoa.					
<b>33.</b> Faço esquemas e resumos da matéria utilizando as minhas próprias palavras.					
<b>34.</b> Anoto as datas dos testes, de entrega de trabalhos, ou de outras actividades escolares numa agenda ou calendário de parede.					
<b>35.</b> No dia anterior, ou antes de sair para a escola, verifico se tenho comigo todos os materiais necessários para o dia.					
<b>36.</b> Quando tenho dificuldade com uma matéria ou uma disciplina, peço a um adulto ou a colegas para estudarem comigo.					
<b>37.</b> Costumo fazer cópias ou resumos dos meus apontamentos para memorizar melhor a matéria.					
<b>38.</b> Sigo o horário de estudo semanal que construí sozinho ou com a ajuda de outro.					
<b>39.</b> Organizo os materiais da escola numa estante ou prateleira própria.					

Obrigada pela tua colaboração

# Anexo 4

Itens alterados

**Alterações/reformulações efetuadas aos 25 itens do IEE de Leal e Almeida (1993)**

<b>Nº do Item</b>	<b>Texto do item do IEE final de Leal e Almeida (1993)</b>	<b>Nº do Item</b>	<b>Texto do item do IEE – adaptado por Carvalho e Sampaio (2011)</b>
<b>1</b>	Preocupo-me em tirar notas altas em todas as disciplinas.	<b>2</b>	Preocupo-me em tirar boas notas em todas as disciplinas
<b>3</b>	Tenho dificuldade em manter-me concentrado quando estou a estudar.	<b>4</b>	Tenho dificuldade em manter-me concentrado e atento quando estou a estudar.
<b>5</b>	Vou tirando apontamentos à medida que vou lendo a matéria no livro.	<b>6</b>	Quando estou a estudar, vou tirando apontamentos à medida que leio.
<b>6</b>	Mesmo nas disciplinas de que eu gosto, procuro esforçar-me por tirar a melhor nota possível.	<b>7</b>	Esforço-me por tirar boas notas, mesmo nas disciplinas de que não gosto.
<b>7</b>	À medida que vou lendo sublinho as informações e dados mais importantes.	<b>8</b>	Quando estou a ler, sublinho palavras ou faço anotações nas coisas mais importantes.
<b>8</b>	Procuo identificar num texto ou problema os seus aspetos mais importantes.	<b>9</b>	Em qualquer texto que leio, tento sempre descobrir qual a mensagem ou ideia principal.
<b>9</b>	Os meus dossiers ou cadernos de apontamentos encontram-se organizados de acordo com as disciplinas.	<b>10</b>	Tenho os meus cadernos (ou dossiers ou arquivos) organizados por disciplina.
<b>10</b>	Perco o interesse em estudar certas disciplinas quando tiro negativas	<b>11</b>	Quando tiro uma nota negativa, perco o interesse e estudo menos a essa disciplina.
<b>11</b>	Mesmo quando acho que aprendi bem a matéria tenho dificuldade em recordá-la nos testes.	<b>12</b>	Nos testes, consigo mostrar aquilo que verdadeira sei a essa disciplina.
<b>12</b>	Estudo só o necessário para ter a nota mínima para passar.	<b>13</b>	Costumo estudar só para passar de ano ou à disciplina
<b>13</b>	Tenho dificuldade de memorizar as matérias.	<b>14</b>	Tenho dificuldade em memorizar as matérias mais importantes.
<b>14</b>	Dou atenção às gravuras e esquemas nos textos para perceber melhor a matéria.	<b>15</b>	Presto atenção aos desenhos, esquemas ou mapas existentes nos livros, de modo a perceber melhor a matéria.
<b>15</b>	Antes de me sentar a estudar reúno tudo que vou precisar (livros, cadernos, lápis, etc.).	<b>16</b>	Antes de começar a estudar ponho de lado os materiais de que vou necessitar (livros, cadernos, dicionários, lápis, etc.)

<b>16</b>	Memorizo a matéria para os testes, mas esqueço-a logo a seguir.	<b>17</b>	Memorizo bem a matéria para os testes, mas depois esqueço-a facilmente.
<b>17</b>	Tenho dificuldade em distinguir o que é importante, e o que devo aprender, do que não é importante.	<b>18</b>	Em cada disciplina, tenho dificuldade em decidir qual a matéria mais importante para estudar
<b>18</b>	É habitual as minhas respostas aos testes serem consideradas incompletas ou mal organizadas.	<b>19</b>	Os professores costumam dizer que as minhas respostas são incompletas.
<b>19</b>	Quando tenho dificuldades nos meus trabalhos escolares falo com o(s) professor(es).	<b>20</b>	Falo com o(a) professor(a) quando tenho dificuldade ou não percebo os deveres ou trabalhos escolares que me dão.
<b>20</b>	Respondo voluntariamente às questões que os professores colocam nas aulas.	<b>21</b>	Ofereço-me para responder às questões que os professores colocam nas aulas.
<b>21</b>	Relaciono matérias de várias disciplinas sempre que isso me ajuda a compreender matérias novas.	<b>22</b>	Relaciono os temas de disciplinas diferentes, pois isso ajuda-me a compreender melhor a matéria.
<b>22</b>	É fácil para mim decorar fórmulas, regras, datas, etc.	<b>23</b>	Tenho facilidade em recordar fórmulas, regras, datas, etc.
<b>23</b>	Para me recordar da matéria tento visualizar o contexto em que aprendi.	<b>24</b>	Para me lembrar melhor de uma matéria, tento lembrar-me do local, do momento, do livro ou caderno onde a aprendi
<b>25</b>	Tento agrupar a matéria ou formar categorias de forma a memorizá-la melhor.	<b>26</b>	Para memorizar melhor a matéria tento organizar a informação em conjuntos, partes, ou esquemas.
<b>26</b>	Quando me apercebo de que não estou a compreender o que leio, volto atrás para reler.	<b>27</b>	Quando não compreendo o que estou a ler, volto a ler o texto.
<b>28</b>	Tento descobrir relações entre as matérias de forma a memorizá-la melhor.	<b>30</b>	Tento descobrir relações ou ligações entre os diversos assuntos para memorizar melhor a matéria.
<b>29</b>	Tendo a adiar os meus trabalhos até ao último minuto.	<b>31</b>	Normalmente adio os estudos para a última da hora.

# Anexo 5

Itens mantidos

### Itens mantidos

<b>Nº do item</b>	<b>Itens mantidos do IEE de Leal e Almeida, (1993)</b>	<b>Nº do item no IEE adaptado por Carvalho e Sampaio (2011)</b>
<b>2</b>	Quando não compreendo uma palavra recorro ao dicionário, ou à ajuda de alguém	<b>3</b>
<b>4</b>	Tento aproveitar ao máximo as aulas de forma a reduzir o meu tempo de estudo em casa.	<b>5</b>
<b>24</b>	Faço os trabalhos de casa todos os dias.	<b>25</b>
<b>27</b>	Estudo só no dia anterior aos testes.	<b>28</b>
<b>30</b>	Faço esquemas e resumos da matéria utilizando as minhas próprias palavras.	<b>33</b>

# Anexo 6

Itens acrescentados

### Os 9 itens acrescentados ao IEE na sua versão final de Leal e Almeida (1993)

Nº do item	Texto do item novo
1	“Leio Livros e revistas não diretamente relacionadas com as disciplinas”
29	“Em casa recorro à internet no meu estudo”
32	“Consulto um dicionário, ou outro livro, ou site na internet quando não conheço uma palavra, assunto ou pessoa”
34	“Anoto as datas dos testes, de entrega de trabalhos, ou de outras atividades escolares, numa agenda ou calendário de parede”
35	“No dia anterior, ou antes de sair para a escola, verifico se tenho comigo todos os materiais necessários para o dia”
36	“Quando tenho dificuldades com uma matéria ou uma disciplina, peço a um adulto ou a colegas para estudarem comigo”
37	“Costumo fazer cópias ou resumos dos meus apontamentos para memorizar melhor as matérias”
38	“Sigo o horário de estudo semanal que construí sozinho ou com ajuda de outro”
39	“Organizo os materiais da escola numa estende ou prateleira de parede”

# Anexo 7

Itens de cotação inversa

### Itens de cotação inversa

<b>Nº do item</b>	<b>Texto do item</b>
4	Tenho dificuldade em manter-me concentrado e atento quando estou a estudar
11	Quando tiro uma nota negativa, perco o interesse e estudo menos a essa disciplina
13	Costumo estudar só para passar de ano ou à disciplina
14	Tenho dificuldade em memorizar as matérias mais importantes.
17	Memorizo bem a matéria para os testes, mas depois esqueço-a facilmente.
18	Em cada disciplina, tenho dificuldade em decidir qual a matéria mais importante para estudar
19	Os professores costumam dizer que as minhas respostas são incompletas.
28	Estudo só no dia anterior aos testes
31	Normalmente adio os estudos para a última da hora.

## Anexo 8

Divisão de itens pelas 5 Subescalas: propostas de Leal e Almeida (1993)

## **Divisão dos itens pelas 5 subescalas do Inventário de Estratégias de Estudo proposta de Leal e Almeida (1993)**

### **1ª Subescala: Planificação das atividades de estudo**

- 5 – Tento aproveitar ao máximo as aulas de forma a reduzir o meu tempo de estudo em casa.
- 10 – Tenho os meus cadernos (ou dossiers ou arquivos) organizados por disciplina.
- 16 – Antes de começar a estudar ponho de lado os materiais de que vou necessitar (livros, cadernos, dicionários, lápis, etc.)
- 25 – Faço os trabalhos de casa todos os dias.
- 28 – Estudo só no dia anterior aos testes.
- 31 – Normalmente adio os estudos para a última da hora.

### **2ª Subescala: Motivação**

- 2 – Preocupo-me em tirar boas notas em todas as disciplinas
- 4 – Tenho dificuldade em manter-me concentrado e atento quando estou a estudar.
- 7 – Esforço-me por tirar boas notas, mesmo nas disciplinas de que não gosto.
- 11 – Quando tiro uma nota negativa, perco o interesse e estudo menos a essa disciplina.
- 13 – Costumo estudar só para passar de ano ou à disciplina
- 21 – Ofereço-me para responder às questões que os professores colocam nas aulas.

### **3ª Subescala: Descodificação de informação**

- 3 – Quando não compreendo uma palavra recorro ao dicionário, ou à ajuda de alguém
- 15 – Presto atenção aos desenhos, esquemas ou mapas existentes nos livros, de modo a perceber melhor a matéria.
- 20 – Falo com o(a) professor(a) quando tenho dificuldade ou não percebo os deveres ou trabalhos escolares que me dão.
- 22 – Relaciono os temas de disciplinas diferentes, pois isso ajuda-me a compreender melhor a matéria.

24 – Para me lembrar melhor de uma matéria, tento lembrar-me do local, do momento, do livro ou caderno onde a aprendi.

27 – Quando não compreendo o que estou a ler, volto a ler o texto.

#### **4ª Subescala: Organização de informação**

6 – Quando estou a estudar, vou tirando apontamentos à medida que leio.

8 – Quando estou a ler, sublinho palavras ou faço anotações nas coisas mais importantes.

9 – Em qualquer texto que leio, tento sempre descobrir qual a mensagem ou ideia principal.

26 – Para memorizar melhor a matéria tento organizar a informação em conjuntos, partes, ou esquemas.

30 – Tento descobrir relações ou ligações entre os diversos assuntos para memorizar melhor a matéria.

33 – Faço esquemas e resumos da matéria utilizando as minhas próprias palavras.

#### **5ª Subescala: Retenção/ evocação da informação**

12 – Nos testes, consigo mostrar aquilo que verdadeira sei a essa disciplina.

14 – Tenho dificuldade em memorizar as matérias mais importantes.

17 – Memorizo bem a matéria para os testes, mas depois esqueço-a facilmente.

18 – Em cada disciplina, tenho dificuldade em decidir qual a matéria mais importante para estudar

19 – Os professores costumam dizer que as minhas respostas são incompletas.

23 – Tenho facilidade em recordar fórmulas, regras, datas, etc.

## Anexo 9

Correlações dos 39 itens do IEE adaptado por Sampaio  
e Carvalho (2011)

### Correlações dos 39 itens do IEE adaptado por Sampaio e Carvalho (2011)

		Item 1	Planificação das atividades de estudo	Motivação	Descodificação de informação	Organização de informação	Retenção/evocação de informação
Item 1	Correlação de Pearson	1	,123	,165*	,339**	,363**	,200*
	Sig. (bicaudal)		,140	,047	,000	,000	,015
	N	146	146	146	146	146	146

		Item 2					
Item 2	Correlação de Pearson	1	,504**	,665**	,527**	,593**	,281**
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,001
	N	145	145	145	145	145	145

		Item 3					
Item 3	Correlação de Pearson	1	,466**	,329**	,742**	,567**	,200*
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,017
	N	143	143	143	143	143	143

		Item 4					
Item 4	Correlação de Pearson	1	,270**	,609**	,084	,099	,477**
	Sig. (bicaudal)		,001	,000	,314	,234	,000
	N	146	146	146	146	146	146

		Item 5					
Item 5	Correlação de Pearson	1	,557**	,447**	,548**	,550**	,259**
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,002
	N	145	145	145	145	145	145

		Item 6					
Item 6	Correlação de Pearson	1	,508**	,470**	,526**	,765**	,218**
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,008
	N	146	146	146	146	146	146

		Item 7					
Item 7	Correlação de Pearson	1	,583**	,697**	,517**	,608**	,333**
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	146	146	146	146	146	146

		Item 8	Planificação das atividades de estudo	Motivação	Descodificação de informação	Organização de informação	Retenção/evocação de informação
Item 8	Correlação de Pearson	1	,438**	,305**	,478**	,777**	,072
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,386
	N	146	146	146	146	146	146

		Item 9					
Item 9	Correlação de Pearson	1	,464**	,365**	,593**	,757**	,225**
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,006
	N	146	146	146	146	146	146

		Item 10					
Item 10	Correlação de Pearson	1	,547**	,334**	,298**	,333**	,076
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,365
	N	145	145	145	145	145	145

		Item 11					
Item 11	Correlação de Pearson	1	,214**	,639**	,094	,108	,588**
	Sig. (bicaudal)		,010	,000	,263	,198	,000
	N	145	145	145	145	145	145

		Item 12					
Item 12	Correlação de Pearson	1	,326**	,322**	,413**	,456**	,237**
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,004
	N	146	146	146	146	146	146

		Item 13					
Item 13	Correlação de Pearson	1	,253**	,646**	,138	,208*	,372**
	Sig. (bicaudal)		,002	,000	,099	,012	,000
	N	145	145	145	145	145	145

		Item 14					
Item 14	Correlação de Pearson	1	-,057	,425**	-,024	-,050	,718**
	Sig. (bicaudal)		,493	,000	,770	,548	,000
	N	145	145	145	145	145	145

		Item 15	Planificação das atividades de estudo	Motivação	Descodificação de informação	Organização de informação	Retenção/evocação de informação
Item 15	Correlação de Pearson	1	,477**	,373**	,758**	,535**	,267**
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,001
	N	146	146	146	146	146	146

		Item 16					
Item 16	Correlação de Pearson	1	,654**	,377**	,612**	,637**	,135
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,105
	N	145	145	145	145	145	145

		Item 17					
Item 17	Correlação de Pearson	1	-,031	,258**	-,050	-,045	,627**
	Sig. (bicaudal)		,717	,002	,553	,596	,000
	N	143	143	143	143	143	143

		Item 18					
Item 18	Correlação de Pearson	1	,078	,407**	,072	,020	,794**
	Sig. (bicaudal)		,347	,000	,387	,809	,000
	N	146	146	146	146	146	146

		Item 19					
Item 19	Correlação de Pearson	1	,198*	,421**	,139	,215**	,701**
	Sig. (bicaudal)		,017	,000	,094	,009	,000
	N	146	146	146	146	146	146

		Item 20					
Item 20	Correlação de Pearson	1	,433**	,454**	,718**	,556**	,237**
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,004
	N	145	145	145	145	145	145

		Item 21					
Item 21	Correlação de Pearson	1	,391**	,413**	,646**	,526**	,239**
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,004
	N	144	144	144	144	144	144

		Item 22	Planificação das atividades de estudo	Motivação	Descodificação de informação	Organização de informação	Retenção/evocação de informação
Item 22	Correlação de Pearson	1	,397**	,382**	,782**	,596**	,229**
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,006
	N	144	144	144	144	144	144

		Item 23					
Item 23	Correlação de Pearson	1	,294**	,361**	,568**	,429**	,340**
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	145	145	145	145	145	145

		Item 24					
Item 24	Correlação de Pearson	1	,299**	,238**	,674**	,468**	,111
	Sig. (bicaudal)		,000	,004	,000	,000	,186
	N	144	144	144	144	144	144

		Item 25					
Item 25	Correlação de Pearson	1	,710**	,392**	,533**	,515**	,159
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,057
	N	145	145	145	145	145	145

		Item 26					
Item 26	Correlação de Pearson	1	,544**	,412**	,688**	,743**	,176*
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,035
	N	144	144	144	144	144	144

		Item 27					
Item 27	Correlação de Pearson	1	,494**	,438**	,719**	,656**	,271**
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,001
	N	144	144	144	144	144	144

		Item 28					
Item 28	Correlação de Pearson	1	,634**	,314**	,143	,167*	,061
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,088	,045	,468
	N	144	144	144	144	144	144

		Item 29	Planificação das atividades de estudo	Motivação	Descodificação de informação	Organização de informação	Retenção/evocação de informação
Item 29	Correlação de Pearson	1	,071	,228**	,273**	,258**	,217**
	Sig. (bicaudal)		,399	,006	,001	,002	,009
	N	144	144	144	144	144	144

		Item 30					
Item 30	Correlação de Pearson	1	,424**	,526**	,671**	,676**	,361**
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141

		Item 31					
Item 31	Correlação de Pearson	1	,653**	,349**	,111	,122	,153
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,187	,144	,066
	N	144	144	144	144	144	144

		Item 32					
Item 32	Correlação de Pearson	1	,427**	,321**	,716**	,571**	,216**
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,009
	N	144	144	144	144	144	144

		Item 33					
Item 33	Correlação de Pearson	1	,367**	,353**	,537**	,758**	,176*
	Sig. (bicaudal)		,000	,000	,000	,000	,035
	N	144	144	144	144	144	144

		Item 34					
Item 34	Correlação de Pearson	1	,495**	,254**	,394**	,473**	,050
	Sig. (bicaudal)		,000	,002	,000	,000	,552
	N	142	142	142	142	142	142

		Item 35					
Item 35	Correlação de Pearson	1	,353**	,116	,295**	,216**	,056
	Sig. (bicaudal)		,000	,165	,000	,009	,503
	N	145	145	145	145	145	145

		Item 36	Planificação das atividades de estudo	Motivação	Descodificação de informação	Organização de informação	Retenção/evocação de informação
Item 36	Correlação de Pearson	1	,243**	,041	,368**	,299**	-,051
	Sig. (bicaudal)		,003	,627	,000	,000	,541
	N	144	144	144	144	144	144

		Item 37					
Item 37	Correlação de Pearson	1	,348**	,215**	,292**	,481**	,098
	Sig. (bicaudal)		,000	,010	,000	,000	,243
	N	143	143	143	143	143	143

		Item 38					
Item 38	Correlação de Pearson	1	,345**	,076	,307**	,349**	-,096
	Sig. (bicaudal)		,000	,367	,000	,000	,252
	N	143	143	143	143	143	143

		Item 39					
Item 39	Correlação de Pearson	1	,453**	,230**	,437**	,453**	,166*
	Sig. (bicaudal)		,000	,006	,000	,000	,047
	N	144	144	144	144	144	144

# Anexo 10

Divisão dos itens pelas 5 subescalas: proposta de  
Sampaio e Carvalho (2011)

**Divisão dos itens pelas 5 subescalas do Inventário de Estratégias de Estudo proposta de  
Sampaio e Carvalho (2011)**

**1ª Subescala: Planificação das atividades de estudo**

- 10 – Tenho os meus cadernos (ou dossiers ou arquivos) organizados por disciplina.
- 25 – Faço os trabalhos de casa todos os dias.
- 28 – Estudo só no dia anterior aos testes.
- 31 – Normalmente adio os estudos para a última da hora.
- 35 – No dia anterior, ou antes de sair para a escola, verifico se tenho comigo todos os materiais necessários para o dia.

**2ª Subescala: Motivação**

- 2 – Preocupo-me em tirar boas notas em todas as disciplinas
- 4 – Tenho dificuldade em manter-me concentrado e atento quando estou a estudar.
- 7 – Esforço-me por tirar boas notas, mesmo nas disciplinas de que não gosto.
- 11 – Quando tiro uma nota negativa, perco o interesse e estudo menos a essa disciplina.
- 13 – Costumo estudar só para passar de ano ou à disciplina

**3ª Subescala: Descodificação de informação**

- 3 – Quando não compreendo uma palavra recorro ao dicionário, ou à ajuda de alguém
- 15 – Presto atenção aos desenhos, esquemas ou mapas existentes nos livros, de modo a perceber melhor a matéria.
- 20 – Falo com o(a) professor(a) quando tenho dificuldade ou não percebo os deveres ou trabalhos escolares que me dão.
- 22 – Relaciono os temas de disciplinas diferentes, pois isso ajuda-me a compreender melhor a matéria.
- 24 – Para me lembrar melhor de uma matéria, tento lembrar-me do local, do momento, do livro ou caderno onde a aprendi.
- 27 – Quando não compreendo o que estou a ler, volto a ler o texto.

32 – Consulto um dicionário, outro livro, ou site na internet quando não conheço uma palavra, assunto ou pessoa.

36 – Quando tenho dificuldade com uma matéria ou uma disciplina, peço a um adulto ou a colegas para estudarem comigo.

#### **4ª Subescala: Organização de informação**

1 – Leio livros e revistas não diretamente relacionadas com as disciplinas.

6 – Quando estou a estudar, vou tirando apontamentos à medida que leio.

8 – Quando estou a ler, sublinho palavras ou faço anotações nas coisas mais importantes.

9 – Em qualquer texto que leio, tento sempre descobrir qual a mensagem ou ideia principal.

26 – Para memorizar melhor a matéria tento organizar a informação em conjuntos, partes, ou esquemas.

30 – Tento descobrir relações ou ligações entre os diversos assuntos para memorizar melhor a matéria.

33 – Faço esquemas e resumos da matéria utilizando as minhas próprias palavras.

37 – Costumo fazer cópias ou resumos dos meus apontamentos para memorizar melhor a matéria.

#### **5ª Subescala: Retenção/ evocação da informação**

14 – Tenho dificuldade em memorizar as matérias mais importantes.

17 – Memorizo bem a matéria para os testes, mas depois esqueço-a facilmente.

18 – Em cada disciplina, tenho dificuldade em decidir qual a matéria mais importante para estudar

19 – Os professores costumam dizer que as minhas respostas são incompletas.

#### **Itens apenas de cotação total do Inventário de Estratégias de Estudo (IEE)**

5 – Tento aproveitar ao máximo as aulas de forma a reduzir o meu tempo de estudo em casa.

12 – Nos testes, consigo mostrar aquilo que verdadeira sei a essa disciplina.

- 16 – Antes de começar a estudar ponho de lado os materiais de que vou necessitar (livros, cadernos, dicionários, lápis, etc.)
- 21 – Ofereço-me para responder às questões que os professores colocam nas aulas.
- 23 – Tenho facilidade em recordar fórmulas, regras, datas, etc.
- 29 – Em casa recorro à internet no meu estudo.
- 34 – Anoto as datas dos testes, de entrega de trabalhos, ou de outras atividades escolares numa agenda ou calendário de parede.
- 38 – Sigo o horário de estudo semanal que construí sozinho ou com a ajuda de outro.
- 39 – Organizo os materiais da escola numa estante ou prateleira própria.

# Anexo 11

Cotação do IEE adaptado por Sampaio e Carvalho  
(2011)

## Cotação do Inventário de Estratégias de estudo

**N** – nunca ou quase nunca – 1 ponto

**R** – raramente ou poucas vezes – 2 pontos

**A** – às vezes – 3 pontos

**F** – frequentemente ou muitas vezes – 4 pontos

**S** – sempre ou quase sempre – 5 pontos

Planificação das atividades de estudo					
	N	R	A	F	S
10					
25					
28*					
31*					
35					
Total					
Média * (÷5)					

Motivação (para os estudos)					
	N	R	A	F	S
2					
4*					
7					
11*					
13*					
Total					
Média *(÷5)					

Descodificação de informação					
	N	R	A	F	S
3					
15					
20					
22					
24					
27					
32					
36					
Total					
Média ** (÷8)					

Organização de informação					
	N	R	A	F	S
1					
6					
8					
9					
26					
30					
33					
37					
Total					
Média ** (÷8)					

Retenção/evocação da informação					
	N	R	A	F	S
14*					
17*					
18*					
19*					
Total					
Média (÷4)					

\*itens de cotação inversa

\*\*para calcular a média de cada subescala soma-se o valor do total de cada opção de resposta e divide-se pelo número de itens que contem a subescala.

Cotação total do IEE					
	N	R	A	F	S
1					
2					
3					
4*					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11*					
12					
13*					
14*					
15					
16					
17*					
18*					
19*					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28*					
29					
30					
31*					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
Total					
Média *** (÷39)					

\*Itens de cotação inversa

\*\*\*Para calcular a média do total do IEE soma-se o valor do total de cada opção de resposta e divide-se pelo número total de itens do IEE (39).

Exemplo de cotação total do IEE que pode ser visto parcialmente no Quadro 9 do item dos instrumentos 4.3.2.2. Para realizar este exemplo recorreu-se a um dos questionários preenchidos na recolha de dados.

<b>Cotação total do IEE</b>					
	N	R	A	F	S
1					5
2				4	
3					5
4*		4			
5				4	
6					5
7				4	
8				4	
9					5
10				4	
11*		4			
12				4	
13*		4			
14*		4			
15				4	
16					5
17*		4			
18*			3		
19*			3		
20					5
21				4	
22				4	
23					5
24				4	
25			3		
26				4	
27				4	
28*			3		
29				4	
30				4	
31*			3		
32				4	
33				4	
34			3		
35					5
36					5
37					5
38		2			
39					5
Total	0	22	18	64	55
Média= $0+22+18+64+55 \div 39=4,0$					

<b>Planificação das atividades de estudo</b>					
	N	R	A	F	S
10				4	
25			3		
28*			3		
31*			3		
35					5
Total	0	0	9	4	5
Média = $0+0+9+4+5 \div 5=3,6$					

\*itens de cotação inversa

## Anexo 12

Pedido de autorização ao conselho executivo da escola secundária Prof. Dr. Flávio Pinto Resende para a recolha de dados

Exmo. Sr. Director do Conselho Executivo da

Escola Secundária /3 Prof. Dr. Flávio F. Pinto Resende

Cinfães, 3 de Junho de 2011

No âmbito do mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, e sob orientação do Docente, Mestre Francisco Sampaio Gomes, estamos a desenvolver a tese de mestrado subordinada ao tema “Hábitos de Estudo: Contributos para o Rendimento Escolar.” Este plano de trabalho e investigação é aprovado e supervisionado pelo orientador da dissertação.

Vimos por este meio solicitar a vossa autorização para a administração de um questionário anónimo e confidencial junto dos alunos do 8º ano ao 12º ano de escolaridade, sobre hábitos de estudo.

O preenchimento dos referidos materiais é feito de forma colectiva em sala de aula e tem a duração aproximada de 30 minutos. A administração dos materiais e respectivo trabalho de investigação obedecem aos princípios éticos e deontológicos da Psicologia e Ciências Humanas. Dado o interesse educativo da temática queremos justificado o envolvimento desta unidade escolar.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e atenção

Com os melhores cumprimentos,

Estagiária do SPO,

Patrícia Silva Carvalho

(Patrícia Carvalho)

Nuno Pina  
(Director)

# Anexo 13

Categorização das respostas do questionário  
sociodemográfico

# Questionário sócio-demográfico

Data de hoje \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ O teu número de aluno \_\_\_\_\_

1. O teu sexo:  1 Masculino  2 Feminino
2. A tua idade \_\_\_\_\_
3. Ano de escolaridade que frequentas \_\_\_\_. 1 ao 8º ano; 2 ao 9º ano; 3 ao 10º ano; 4 ao 11º ano; 5 ao 12º ano.
4. (Só para alunos do 10º ao 12º ano) Que curso? \_\_\_\_\_ 1 ao curso científico humanístico de ciências e tecnologia e 2 ao curso científico humanístico de línguas e humanidades
5. Profissão do teu pai (sê específico, por ex. dono de mercearia) \_\_\_\_\_
6. Profissão da tua mãe (sê específico, por ex. dona de mercearia) \_\_\_\_\_
7. Até que ano estudou o teu pai? \_\_\_\_\_
8. Até que ano estudou a tua mãe? \_\_\_\_\_
9. Já reprovaste alguma vez?  1 Não  2 Sim Se sim, quantas vezes? \_\_\_\_\_
10. Até que ano de escolaridade gostarias de estudar?
- 1 9º ano
- 2 12º Ano ensino secundário (ensino regular)
- 3 12º Ano ensino profissional (curso profissional)
- 4 Ensino superior ex. Universidade
11. Até que ano de escolaridade achas que terias capacidade para estudar?
- 1 9º ano
- 2 12º Ano do ensino secundário (ensino regular)
- 3 12º Ano do ensino profissional (cursos profissionais)
- 4 Ensino superior ex. Universidade
12. Os teus pais gostariam que tirasses um curso superior?  1 Não  2 sim
13. Quais as tuas notas no 2º período?

Estes dados não foram levantados

a) Se és aluno do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade responde aqui, se não responde na alínea b.

Português	Matemática	História	Geografia	Inglês	Francês	Físico-química	Ciências naturais	Ed. Física	Ed. Tecnológica	Ed. Visual
-----------	------------	----------	-----------	--------	---------	----------------	-------------------	------------	-----------------	------------

Cálculo da média de natas escolares obtidas no 2º período letivo

b) Só para alunos do 10º ao 12º ano de escolaridade

Português	Matemática	História	Geografia	Inglês	Francês	Físico-química	Ed. física
-----------	------------	----------	-----------	--------	---------	----------------	------------

Cálculo da média de natas escolares obtidas no 2º período letivo

Outras disciplinas


14. Indica os três principais motivos de teres obtido esses resultados (lista por ordem do mais importante para o menos).

- 1º \_\_\_\_\_  
 2º \_\_\_\_\_  
 3º \_\_\_\_\_

	Concordo totalmente	Concordo na maior parte	Não concordo nem discordo	Discordo na maior parte	Discordo totalmente
15. Estudar é interessante.	5	4	3	2	1
16. Gosto de andar na escola.	5	4	3	2	1
17. Gosto das actividades que a escola proporciona para melhorar o meu rendimento escolar (Ex. procura-nos).	5	4	3	2	1
<input type="checkbox"/> Nunca frequentei essas actividades.					

18. Que tipo de computador tens em casa?

- 1 Em minha casa não tem nenhum.  
 2 Um computador que toda a família utiliza.  
 3 Um computador só teu.

19. Se na tua casa tens computador, tens ligação à internet?  2 Sim  1 Não

20. Com que frequência estudas em casa?

- 6 Habitualmente todos os dias.  3 Só ao fim de semana.  
 5 Três a 4 dias por semana.  2 Só 1 ou 2 dias antes dos testes.  
 4 Um a 2 dias por semana.  1 Não costumo estudar em casa. (se escolheste esta resposta passa para o próximo questionário.)

21. Se estudas em casa, quantas horas estudar por dia, aproximadamente?

- 1 Menos de uma hora  3 Duas a 3 horas  
 2 Uma a 2 horas  4 Mais de 3 horas

22. Habitualmente em que local estudas em casa? (descreve em atalhe, por exemplo secretaria no meu quarto)

Só para administrador: turma \_\_\_\_\_ hora \_\_\_\_\_

# Anexo 14

Categorização das respostas do Inventário de Estratégias  
de Estudo (IEE) adaptado por Sampaio e Carvalho  
(2011)

“Inventário de Estratégias de Estudo – IEE”

Maria José Leal & Leandro de Almeida - Universidade do Minho, 1993

Adaptação de Sampaio & Carvalho - Universidade Fernando Pessoa, 2011

Marca com um X ou V a resposta que melhor te descreve. Escolhe apenas uma opção.

Responde com sinceridade. As tuas respostas são anónimas e confidenciais e não serão usadas para te avaliar.

	Nunca ou quase nunca	Raramente ou poucas vezes	Às vezes	Frequentemente ou muitas vezes	Sempre ou quase sempre
1. Leio livros e revistas não directamente relacionadas com as disciplinas.	1	2	3	4	5
2. Preocupo-me em tirar boas notas em todas as disciplinas	1	2	3	4	5
3. Quando não compreendo uma palavra recorro ao dicionário, ou à ajuda de alguém	1	2	3	4	5
4. Tenho dificuldade em manter-me concentrado e atento quando estou a estudar.	1	2	3	4	5
5. Tento aproveitar ao máximo as aulas de forma a reduzir o meu tempo de estudo em casa.	1	2	3	4	5
6. Quando estou a estudar, vou tirando apontamentos à medida que leio.	1	2	3	4	5
7. Esforço-me por tirar boas notas, mesmo nas disciplinas de que não gosto.	1	2	3	4	5
8. Quando estou a ler, sublinho palavras ou faço anotações nas coisas mais importantes.	1	2	3	4	5
9. Em qualquer texto que leio, tento sempre descobrir qual a mensagem ou ideia principal.	1	2	3	4	5
10. Tenho os meus cadernos (ou dossiers ou arquivos) organizados por disciplina.	1	2	3	4	5
11. Quando tiro uma nota negativa, perco o interesse e estudo menos a essa disciplina.	1	2	3	4	5
12. Nos testes, consigo mostrar aquilo que verdadeira sei a essa disciplina.	1	2	3	4	5
13. Costumo estudar só para passar de ano ou à disciplina	1	2	3	4	5
14. Tenho dificuldade em memorizar as matérias mais importantes.	1	2	3	4	5
15. Presto atenção aos desenhos, esquemas ou mapas existentes nos livros, de modo a perceber melhor a matéria.	1	2	3	4	5
16. Antes de começar a estudar ponho de lado os materiais de que vou necessitar (livros, cadernos, dicionários, lápis, etc.)	1	2	3	4	5
17. Memorizo bem a matéria para os testes, mas depois esqueço-a facilmente.	1	2	3	4	5
18. Em cada disciplina, tenho dificuldade em decidir qual a matéria mais importante para estudar	1	2	3	4	5
19. Os professores costumam dizer que as minhas respostas são incompletas.	1	2	3	4	5

	Nunca ou quase nunca	Raramente ou poucas vezes	Às vezes	Frequentemente ou muitas vezes	Sempre ou quase sempre
<b>20.</b> Falo com o(a) professor(a) quando tenho dificuldade ou não percebo os deveres ou trabalhos escolares que me dão.	1	2	3	4	5
<b>21.</b> Ofereço-me para responder às questões que os professores colocam nas aulas.	1	2	3	4	5
<b>22.</b> Relaciono os temas de disciplinas diferentes, pois isso ajuda-me a compreender melhor a matéria.	1	2	3	4	5
<b>23.</b> Tenho facilidade em recordar fórmulas, regras, datas, etc.	1	2	3	4	5
<b>24.</b> Para me lembrar melhor de uma matéria, tento lembrar-me do local, do momento, do livro ou caderno onde a aprendi.	1	2	3	4	5
<b>25.</b> Faço os trabalhos de casa todos os dias.	1	2	3	4	5
<b>26.</b> Para memorizar melhor a matéria tento organizar a informação em conjuntos, partes, ou esquemas.	1	2	3	4	5
<b>27.</b> Quando não compreendo o que estou a ler, volto a ler o texto.	1	2	3	4	5
<b>28.</b> Estudo só no dia anterior aos testes.	1	2	3	4	5
<b>29.</b> Em casa recorro à internet no meu estudo.	1	2	3	4	5
<b>30.</b> Tento descobrir relações ou ligações entre os diversos assuntos para memorizar melhor a matéria.	1	2	3	4	5
<b>31.</b> Normalmente adio os estudos para a última da hora.	1	2	3	4	5
<b>32.</b> Consulto um dicionário, outro livro, ou site na internet quando não conheço uma palavra, assunto ou pessoa.	1	2	3	4	5
<b>33.</b> Faço esquemas e resumos da matéria utilizando as minhas próprias palavras.	1	2	3	4	5
<b>34.</b> Anoto as datas dos testes, de entrega de trabalhos, ou de outras actividades escolares numa agenda ou calendário de parede.	1	2	3	4	5
<b>35.</b> No dia anterior, ou antes de sair para a escola, verifico se tenho comigo todos os materiais necessários para o dia.	1	2	3	4	5
<b>36.</b> Quando tenho dificuldade com uma matéria ou uma disciplina, peço a um adulto ou a colegas para estudarem comigo.	1	2	3	4	5
<b>37.</b> Costumo fazer cópias ou resumos dos meus apontamentos para memorizar melhor a matéria.	1	2	3	4	5
<b>38.</b> Sigo o horário de estudo semanal que construí sozinho ou com a ajuda de outro.	1	2	3	4	5
<b>39.</b> Organizo os materiais da escola numa estante ou prateleira própria.	1	2	3	4	5

Obrigada pela tua colaboração