

Os métodos de estudo dos alunos e as dimensões do auto-conceito: Análise da sua relação em adolescentes

Leandro S. Almeida*

M. Adelina Guisande**

Helena Bilimória***

Fátima Simões****

Resumo: Este artigo analisa as relações entre o auto-conceito dos alunos e os seus métodos de estudo. A pesquisa realizou-se junto de 118 alunos do 8º ano de escolaridade que participavam num programa de treino cognitivo, provenientes de uma escola pública do Grande Porto, a quem foi aplicada a Escala de Auto-Conceito de Piers-Harris (Veiga, 1989) e a Escala de Avaliação dos Métodos de Estudo (Vasconcelos & Almeida, 2000). Os resultados confirmaram os dados da literatura no que se refere à associação entre o auto-conceito e as variáveis ditas sócio-cognitivas associadas aos métodos de estudo e ao rendimento académico. Estas correlações são mais expressivas e significativas quando abordam dimensões do auto-conceito que mais se prendem com o aspecto comportamental. Ao mesmo tempo, são as dimensões associadas às percepções pessoais e às atribuições causais, e não tanto as dimensões cognitivas do estudo e da aprendizagem, que mais se correlacionam com o auto-conceito dos alunos. **Palavras-chave:** Auto-conceito; Métodos de estudo; Aprendizagem; Rendimento académico.

Students' study methods and self-concept dimensions: Its relationship in adolescents

Abstract: This article analyse the relations between students' study methods and self-concept dimensions. The research took place on a public school nearby Porto city, and was developed with 118 students from the 8th grade. During a cognitive training program, these students answered to the Piers Harris Self-Concept Scale for Children - Portuguese version by Veiga (1989) and the Study Methods Assessment Scale (Vasconcelos & Almeida, 2000). Data confirm the main conclusions presented on the literature concerning the associations between self-concept and socio-cognitive variables linked to the study methods as also, to the academic achievement. These correlation coefficients are particularly marked and significant when they concern the behavioural dimensions of the self-concept. Also, the self-efficacy and attribution dimensions, contrarily to the cognitive dimensions of the study and learning, are correlated significantly with the self-concept.

Key words: Self-Concept; Study Methods; Learning; Academic Achievement.

* Universidade do Minho.

** Universidade de Santiago de Compostela. Financiada pelo Ministerio de Educación y Ciencia (España).

*** Universidade de Santiago de Compostela. Bolseira de Doutoramento, Fundação para a Ciência e a Tecnologia..

**** Universidade da Beira Interior.

Introdução

A diversidade sócio-cultural a nível da população discente, associada à estratificação social e aos movimentos migratórios existentes nos diferentes países, é hoje preocupação dos sistemas educativos. Essa diversidade traduz-se em diferenças no *background* de conhecimentos, de habilidades cognitivas e de motivações com que os alunos chegam e crescem na Escola. As políticas de inclusão educativa reforçadas pela Declaração de Salamanca (1994) colocam novas exigências e desafios pedagógicos à Escola nas respostas à inclusão efectiva da diversidade de alunos. Importa uma Escola capaz de reconhecer e rentabilizar tais diferenças em prol do sucesso educativo, que não apenas académico, dos alunos e das comunidades educativas (Almeida, 1993; Almeida & Balão, 1996). No caso concreto português, esta progressiva heterogeneidade dos alunos tem justificado a revisão dos programas curriculares, as mudanças das metodologias de ensino e de avaliação, a criação de formas de apoio às dificuldades de aprendizagem e a introdução de novos espaços como a *Formação Cívica* e o *Estudo Acompanhado* (Rosário, 2001). Este último, pretende ser um espaço curricular com a função de promover “(...) os métodos de estudo e de trabalho que permitem aos alunos realizar com autonomia a sua aprendizagem (...)” (Abrantes, 1999, p. 11).

Neste contexto de mudança, questionam-se as formas tradicionais de ensino e de aprendizagem. Os alunos assumem um maior protagonismo na aprendizagem, enfatizando-se esta como processo activo e pessoal de construção de conhecimento (Almeida, 1996, 2002). A implicação do sujeito no processo de aprendizagem repercute-se, quer ao nível das estratégias

cognitivas e metacognitivas que mobiliza para a realização de tarefas, quer sobre a regulação do esforço e persistência. Isto, por sua vez, incide directa e positivamente sobre o rendimento académico dos alunos (Pérez *et al.*, 1997). De um modo geral, os bons alunos manifestam conhecer e utilizar mais estratégias. Estão também mais aptos do que os outros a mobilizar os esforços necessários para implementar estratégias que os conduzem a adquirir, organizar e utilizar o seu conhecimento de forma mais adequada. Por outro lado, ao utilizar mais estratégias e estratégias mais eficazes, conhecendo a sua instrumentalidade e a sua adequação, potencializam a aprendizagem, contribuindo para um melhor desempenho escolar (Figueira, 2000). Desta forma, é possível atingir a denominada “construção activa do conhecimento”, em que a aprendizagem é assumida como um processo de integração progressiva de conhecimentos e construção de competências (Almeida, 2002). Neste sentido, a aprendizagem de estratégias de estudo por parte dos alunos torna-se mais premente à medida que a escola desinveste na promoção de aprendizagens simplesmente memorísticas ou reprodutoras de informação (Almeida, 1993; Buckle, 1996; Cano & Justicia, 1994; Nisbet & Shucksmith, 1986; Pérez *et al.*, 1997; Stoyhoff, 1996).

A investigação disponível tem revelado que a aprendizagem activa decorre de níveis adequados de motivação e de autoregulação dos alunos (Bouffard, Bouchard, Goulet, Denoncourt, & Couture, 2005; Lopes da Silva, Duarte, Sá, & Veiga Simão, 2004; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005; Pintrich, 1995; Veiga Simão, 2004; Zimmerman, 1990). Vários autores mencionam que as abordagens mais profundas ou mais superficiais à aprendizagem estão associadas, efectivamente, a dimensões

motivacionais e cognitivas dos alunos (Biggs, 1987; Entwistle, 1988, 1991; Marton & Säljö, 1976ab; Rosário, 1999). Com efeito, enquanto que na abordagem profunda o aluno procura o significado do que aprende e mostra-se intrinsecamente motivado pela aprendizagem, na abordagem superficial o aluno recorre a métodos de estudo mais assentes na memorização e a sua motivação circunscreve-se ou à existência de pressões externas ou ao objectivo restrito de alcançar resultados positivos.

Para alguns autores (Hay, Ashman, & Kraayenoord, 1998; Markus & Wurf, 1986; Shavelson & Bolus, 1982), os métodos de estudo não estão dissociados das percepções e das avaliações dos sujeitos em torno das suas capacidades, aprendizagem e rendimento. Os alunos com elevado auto-conceito revelam maior auto-confiança, são mais populares com os pares, manifestam menos ansiedade, envolvem-se mais em debates na sala de aula, são mais persistentes no desempenho de tarefas e estabelecem objectivos a longo prazo mais elevados do que os colegas que apresentam um auto-conceito mais baixo (Simões, 1997; 2001; Tudela & Tudela, 1998; Vasconcelos, 2000; Vasconcelos & Almeida, 1998). Também expectativas de eficácia pessoal mais elevadas, imputadas à capacidade, determinam o maior esforço e perseverança nas tarefas escolares (Randhawa, Beamer, & Lundberg, 1993; Veiga, 1988). Por sua vez, as auto-avaliações negativas e as baixas expectativas de eficácia pessoal conduzem a reacções de fuga, de desinvestimento, de menor esforço e de maior ansiedade perante as tarefas académicas (Boekaerts, 1996; Dweck & Leggett, 1988; Schwarzer, van der Ploeg, & Spielberger, 1987).

Tomando as fases cíclicas da autoregulação explicitadas por Zimmerman (2000), pode-

se afirmar que as auto-avaliações e as atribuições realizadas face ao sucesso ou ao fracasso influenciam, no reinício de um novo ciclo de aprendizagem, quer as expectativas de eficácia pessoal quer os níveis de motivação para concretizar as tarefas académicas. Com efeito, os alunos mais auto-regulados tendem a fazer atribuições que mantêm a percepção de eficácia pessoal e a importância do esforço e da persistência para a aprendizagem (Boekaerts & Niemivirta, 2000; Schunk, 1994). Antecipa-se, então, uma relação entre percepções pessoais e métodos de estudo dos alunos. Níveis de motivação ou comportamentos de organização do estudo (espaço, tempo, material...) encontram-se deficitários em alunos com níveis mais baixos de autoconceito e com maiores dificuldades na aprendizagem (Bandalos, Yates, & Thorndike-Christ, 1995; Pajares & Miller, 1994; Peixoto, 2004).

Assim, o presente estudo tem como objectivos verificar a associação entre o auto-conceito e as variáveis sócio-cognitivas, designadamente a percepção de eficácia pessoal e as atribuições causais, assim como possíveis relações entre auto-conceito dos alunos e outras dimensões descritivas dos seus métodos de estudo. Para o efeito, tomamos uma amostra de alunos adolescentes que se ofereceram para participar num programa de estimulação cognitiva com incidência na capacitação para a aprendizagem e melhoria do seu rendimento escolar.

Método

Participantes

O presente estudo realizou-se junto de 118 alunos que aderiram à participação voluntária num programa de treino cognitivo. Trata-se de alunos de 8º ano de escola-

ridade básica de uma escola pública do Grande Porto (Portugal). As suas idades oscilavam entre os 12 e os 17 anos ($M = 13.3$; $DP = 0.93$). Em relação ao género, 48 alunos pertenciam ao género masculino e 70 ao género feminino. Quanto ao nível sócio-económico, 70 sujeitos (59.3%) pertenciam ao nível sócio-económico baixo e 48 sujeitos (40.7%) ao nível sócio-económico médio e médio-alto. A selecção dos alunos para este estudo foi aleatória tendo como critério a inscrição voluntária dos alunos para a frequência de um programa de promoção de competências cognitivas.

Instrumentos

Para a avaliação do Auto-Conceito, recorreu-se à *Escala de Auto-Conceito de Piers-Harris* (Veiga, 1989). Trata-se de uma escala multidimensional com seis factores específicos: *Aspecto comportamental* (atitudes e reacções no seio da família e da escola), *Ansiedade* (emoções negativas às dificuldades), *Estatuto intelectual e escolar* (percepções de ser entendido pelos colegas como capaz e bem sucedido), *Popularidade* (boa aceitação pelo grupo de pares), *Aparência física* (atributos físicos), e *Satisfação/felicidade* (bem-estar psicológico e auto-estima). A escala aqui utilizada foi composta por 58 itens, indicando os alunos “sim”, “não” ou “mais ou menos” consoante a verificação do aspecto avaliado em cada item. No que se refere às suas características psicométricas, a escala apresenta bons índices de fidelidade e de validade, situando-se os coeficientes de consistência interna em .88 para a escala total e entre .73 e .78 para as subescalas (Veiga, 1989).

A avaliação dos métodos de estudo foi feita através da *Escala de Avaliação de Métodos de Estudo* (Vasconcelos & Almeida, 2000). Trata-se de uma escala multidimensional com quatro dimensões:

Comportamento em situação de avaliação; *Percepções pessoais e envolvimento no estudo*; *Atitudes e comportamentos no estudo*, e *Processos cognitivos no estudo*. As três últimas dimensões estão organizadas ou sub-divididas nos respectivos itens por três sub-escalas. Na dimensão *Percepções pessoais e envolvimento no estudo*, encontram-se as subescalas: motivação, expectativas de auto-eficácia, e atribuições causais. Na dimensão *Atitudes e comportamentos no estudo*, temos as seguintes subescalas: tempo de estudo, material de estudo, e espaço de estudo. Por último, na dimensão *Processos cognitivos no estudo*, encontram-se as seguintes subescalas: aquisição de informação, compreensão e memorização. A escala contém 125 itens, distribuídos aleatoriamente e redigidos tanto em sentido positivo, como em sentido negativo. A resposta está formatada numa escala de tipo *likert*, com cinco alternativas de resposta, desde 1 (nunca) até 5 (sempre). No que se refere às suas características psicométricas, os coeficientes de consistência interna das subescalas e das dimensões da AME suplantaram sempre o índice crítico de .70 apontado na literatura.

Procedimento

As duas escalas foram aplicadas sem limite de tempo previamente definido em períodos lectivos cedidos pelos professores. As instruções foram lidas em voz alta, apesar de constarem nas folhas de rosto das próprias escalas. A confidencialidade das respostas foi assegurada, assim como o consentimento dos alunos em participarem no preenchimento das escalas. Estes alunos inscreveram-se, por livre iniciativa, para participar num programa de treino cognitivo. Os dados foram analisados através do programa SPSS (Versão 14.0 para *Windows*).

Resultados

No Quadro I apresentamos os resultados de média e desvio-padrão nas várias dimensões da Escala de Auto-conceito e numa nota global considerando o género e o nível sócio-económico dos estudantes. Da análise do Quadro I verificamos que,

da dimensão “Aparência e atributos físicos” (Figura 1) quer da dimensão “Satisfação/felicidade” (Figura 2), observa-se uma certa indiferenciação dos valores nos rapazes para os dois grupos sócio-económicos e, por sua vez, uma clara diferenciação nas médias junto dos alunos do sexo feminino segundo a origem social

Quadro I – Médias e desvios-padrão nas dimensões do Auto-conceito de Piers-Harris segundo o género e nível sócio-económico dos alunos

Género	Masculino				Feminino			
	Baixo		Médio Médio-Alto		Baixo		Médio Médio-Alto	
Escola de Auto-conceito	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Aspecto comportamental	38.2	3.34	38.6	4.29	37.6	4.64	38.9	3.22
Ansiedade	27.7	4.91	27.9	4.82	25.7	4.47	25.3	3.92
Estatuto intelectual e escolar	31.2	3.42	32.3	3.20	28.5	3.46	29.7	3.93
Popularidade	27.0	1.80	26.4	3.36	24.8	3.77	25.9	3.27
Aparência e atributos físicos	14.7	2.11	13.8	2.84	12.5	2.62	14.8	1.98
Satisfação/Felicidade	19.4	1.82	19.1	2.23	16.2	3.23	19.7	1.66
Auto-conceito: Total	158.2	10.34	158.2	16.15	145.2	16.57	154.3	11.60

tendencialmente os rapazes apresentam médias mais altas que as raparigas, mas sobretudo nos estratos sociais mais baixos. As médias sobem no género feminino quando passam do nível social mais baixo para o nível social médio e médio-alto. Estas discrepâncias nas médias podem estar associadas a uma maior variabilidade dos resultados nas alunas de nível social mais baixo (mais heterogeneidade entre si). Para a apreciação das discrepâncias observadas nas médias, procedemos a uma análise multivariada de variância (Manova 2 x 2), cruzando o género e o nível sócio-económico dos alunos. Nas subescalas de auto-conceito, observa-se um efeito estatisticamente significativo da interação de ambas as variáveis na subescala “Aparência e atributos físicos” [$F(1,114)=12.098$; $p<.001$] e na “Satisfação/Felicidade” [$F(1,114)=16.037$; $p<.001$]. Quer ao nível

(índices inferiores de auto-conceito nestas duas subescalas por parte das alunas pertencentes ao grupo sócio-económico mais baixo).

Figura 1 – Interação do género e o nível sócio-económico na subescala “Aparência e atributos físicos”

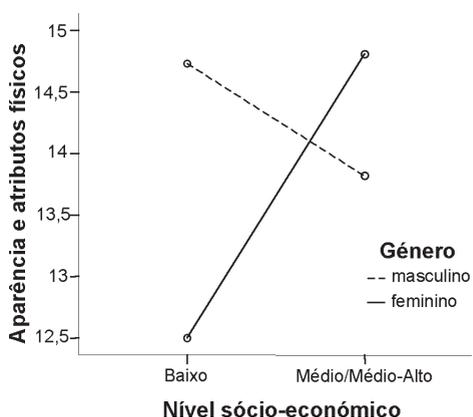
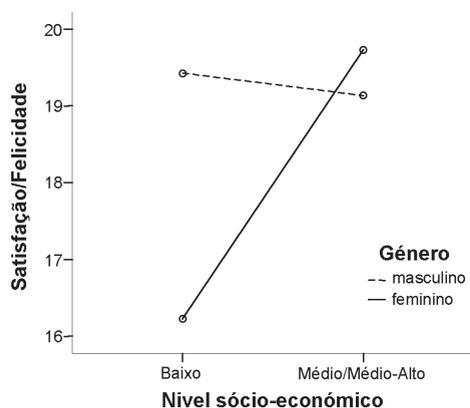


Figura 2 – Interação do gênero e o nível sócio-econômico na subescala “Satisfação/Felicidade”



Em termos de efeitos principais, não se observam outras diferenças com significado estatístico envolvendo o nível sócio-econômico, contudo verificam-se tais diferenças ao nível do gênero nas subescalas “Ansiedade” [$F(1,114)=6.879$; $p<.01$], “Estatuto intelectual e escolar” [$F(1,114)=16.288$; $p<.001$] e “Popularidade” [$F(1,114)=5.332$; $p<.05$], assim como na medida global do auto-conceito [$F(1,114)=9.643$; $p<.01$]. Os resultados mais baixos encontram-se nos sujeitos de sexo feminino, nas dimensões da ansiedade, estatuto intelectual e escolar, popularidade e auto-conceito geral.

No Quadro II apresentam-se as médias e desvios-padrão dos resultados dos alunos nas várias subescalas que integram a Escala de Métodos de Estudo (AME) considerando o gênero e o nível sócio-econômico. Olhando os resultados nas diferentes dimensões da Escala de Métodos de Estudo segundo o gênero e o nível sócio-econômico dos estudantes, observam-se pequenas oscilações nas médias apresentadas. Tendencialmente, tanto os rapazes como as raparigas apresentam médias mais elevadas quando passamos do nível social

mais baixo para os níveis sociais médio e médio-alto. De referir que esta tendência não se constata no gênero masculino para as subescalas da dimensão “Atitudes e comportamentos no estudo”, onde se observam médias mais elevadas no nível sócio-econômico mais baixo, nomeadamente nas subescalas “material de estudo” e “espaço de estudo”, assim como nas raparigas na subescala “tempo de estudo”. Para a apreciação estatística destas oscilações, também recorremos a uma análise multivariada de variância (Manova 2 x 2), cruzando o gênero e o nível sócio-econômico dos alunos. Não se verificou qualquer efeito estatisticamente significativo tomando a interação das duas variáveis em análise. Em termos de efeitos principais, observa-se um efeito do nível sócio-econômico que ocorre na “auto-eficácia” [$F(1,114)=9.111$; $p<.01$], nas “atribuições causais” [$F(1,114)=3.920$; $p<.05$], e na “memorização” [$F(1,114)=3.938$; $p<.05$]. Os resultados nestas três subescalas sugerem melhores desempenhos por parte dos alunos do estrato social mais favorecido. Em relação à variável gênero, verifica-se um efeito estatisticamente significativo desta variável na subescala de “auto-eficácia” [$F(1,114)=14.630$; $p<.001$], a favor dos alunos do sexo masculino, e de “organização do material de estudo” [$F(1,114)=4.744$; $p<.05$], neste caso a favor dos alunos do sexo feminino.

No Quadro III indicam-se as correlações entre as dimensões do auto-conceito, e as quatro dimensões da escala de Avaliação dos Métodos de Estudo.

Constatam-se oscilações relevantes nas correlações observadas entre as dimensões do auto-conceito e as dimensões gerais dos métodos de estudo. Enquanto, por exemplo, no auto-conceito comportamental e no sumatório total da escala de auto-conceito se observam correlações elevadas com

Quadro II – Médias e desvios-padrão nas subescalas da AME segundo o género e nível sócio-económico dos alunos

Género	Masculino				Feminino			
	Baixo		Médio Médio-Alto		Baixo		Médio Médio-Alto	
Métodos de estudo	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Realização testes	40.8	4.56	41.1	5.77	40.6	4.36	41.2	5.62
Motivação	61.8	6.50	64.4	8.59	64.7	8.66	65.3	10.25
Auto-eficácia	35.9	5.87	40.7	5.42	32.6	5.96	34.9	7.64
Atribuições Causais	40.2	4.97	43.1	4.83	40.3	4.90	41.3	5.67
Tempo estudo	35.9	6.62	35.1	6.59	37.5	5.93	33.9	6.01
Material estudo	48.9	5.31	45.6	8.89	49.6	5.07	50.1	6.18
Espaço estudo	48.8	4.30	47.7	4.59	48.8	5.55	50.0	4.92
Aquisição informação	47.9	5.99	45.7	8.44	48.3	4.89	49.0	5.55
Compreensão	53.6	5.95	55.9	6.44	53.7	5.77	54.9	7.02
Memorização	32.7	4.15	34.1	5.22	32.5	3.77	34.3	4.55

Quadro III – Correlações entre as dimensões do auto-conceito e as dimensões dos métodos de estudo

Métodos de estudo	Compotamento em situação de avaliação	Percepções pessoais e envolvimento	Atitudes e comportamentos	Processos cognitivos
Aspecto comportamental	.374***	.573***	.402***	.395***
Ansiedade	.182*	.303***	.156	.121
Estatuto intelectual e escolar	.084	.148	-.046	.072
Popularidade	.274**	.302***	.182*	.114
Aparência e atributos físicos	.092	.179*	.199*	.167
Satisfação/Felicidade	.109	.267**	.137	.124
Auto-conceito: Total	.270**	.426***	.241**	.235**

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

todas as dimensões dos métodos de estudo (e em particular com as “percepções pessoais e envolvimento no estudo”), na dimensão “estatuto intelectual e escolar” as correlações apresentam-se mais baixas ou quase inexistentes.

Nos quadros IV, V e VI apresentam-se, de modo mais particular as correlações entre cada uma das dimensões do *auto-conceito* e dos *métodos de estudo*, considerando agora as várias subescalas avaliadas em

cada uma das três dimensões da Escala de Avaliação de Métodos de Estudo.

Em relação à dimensão “percepções pessoais e envolvimento” (Quadro IV) constatam-se correlações muito elevadas da subescala “auto-eficácia” com todas as dimensões da escala de auto-conceito e com o sumatório total obtido nesta escala. Por outro lado, observam-se correlações muito significativas da dimensão auto-conceito comportamental com todas as

Quadro IV – Correlações entre as dimensões do auto-conceito e as subescalas da dimensão percepções pessoais e envolvimento da Escala de Avaliação de Métodos de Estudo

Percepções pessoais e envolvimento	Motivação	Auto-eficácia	Atribuições Causais
Escala de auto-conceito			
Aspecto comportamental	.435***	.509***	.425***
Ansiedade	.072	.495***	.190*
Estatuto intelectual e escolar	-.095	.440***	.047
Popularidade	.070	.506***	.177
Aparência e atributos físicos	.090	.317***	.000
Satisfação/Felicidade	.057	.501***	.092
Auto-conceito: Total	.154	.652***	.237**

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Quadro V – Correlações entre as dimensões do auto-conceito e as subescalas da dimensão atitudes e comportamentos no estudo da Escala de Avaliação de Métodos de Estudo

Atitudes e comportamentos	Tempo de estudo	Material estudo	Espaço estudo
Escala de auto-conceito			
Aspecto comportamental	.147	.402***	.402***
Ansiedade	.007	.192*	.175
Estatuto intelectual e escolar	-.157	.001	.070
Popularidade	-.075	.207*	.332***
Aparência e atributos físicos	.023	.214*	.245**
Satisfação/Felicidade	-.133	.225*	.257**
Auto-conceito: Total	-.036	.288**	.339***

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Quadro VI – Correlações entre as dimensões do auto-conceito e as subescalas da dimensão processos cognitivos no estudo da Escala de Avaliação de Métodos de Estudo

Processos cognitivos	Aquisição informação	Compreensão	Memorização
Escala de auto-conceito			
Aspecto comportamental	.314***	.461***	.172
Ansiedade	.082	.213*	-.032
Estatuto intelectual e escolar	-.037	.150	.071
Popularidade	.063	.169	.038
Aparência e atributos físicos	.111	.182*	.123
Satisfação/Felicidade	.037	.167	.110
Auto-conceito: Total	.138	.322***	.104

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

subescalas que integram esta dimensão geral dos Métodos de Estudo.

Considerando agora as diferentes subescalas da dimensão “atitudes e comportamentos no estudo”, constatam-se oscilações relevantes nas correlações observadas entre as várias dimensões do auto-conceito e as subescalas “material de estudo” e “espaço de estudo”, e em particular com esta última (Quadro V). De salientar, ainda, a ausência total de correlações significativas com a subescala “tempo de estudo”.

Finalmente, constatam-se correlações pouco relevantes entre as diferentes dimensões do auto-conceito e as subescalas que conformam a dimensão “processos cognitivos no estudo” (Quadro VI). Contudo, importa salientar as correlações significativas entre a dimensão “comportamental” do auto-conceito e as subescalas de “Aquisição da informação” e “Compreensão”. Aliás, nesta última subescala, observa-se também uma correlação positiva com a nota global de auto-conceito.

Discussão e conclusões

A correlação positiva e significativa entre várias dimensões do *auto-conceito* e dos *métodos de estudo* vem chamar a atenção para a importância da influência das variáveis não cognitivas no sucesso escolar. Designadamente, a correlação entre o *aspecto comportamental* do *auto-conceito* e os *métodos de estudo* em geral, bem como, as correlações encontradas entre as dimensões *aspecto comportamental*, *ansiedade*, *popularidade*, *estatuto intelectual e escolar*, *aspecto físico e satisfação* do auto-conceito e a sub-escala *expectativas de auto-eficácia* da escala *métodos de estudo* vem corroborar a literatura

(Bandalos *et al.*, 1995; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005; Pajares & Miller, 1994). Estas correlações vêm reforçar a ideia de uma influência recíproca entre as expectativas de eficácia pessoal, o auto-conceito e os resultados escolares. Assim, pode-se afirmar que um auto-conceito elevado se relaciona com expectativas mais elevadas de competência pessoal, numa dupla implicação, que terá consequências ao nível do investimento em tarefas percebidas como controláveis pelo indivíduo. Por sua vez, este investimento escolar conduz a resultados positivos que reforçam o auto-conceito e a percepção de auto-eficácia, bem como a relação entre estes (Hay, Ashman, & Kraayenoord, 1998; Markus & Wurf, 1986; Mascarenhas, Almeida, & Barca, 2005; Shavelson & Bolus, 1982).

Ao mesmo tempo, as correlações entre a dimensão do *aspecto comportamental* do *auto-conceito* e as dimensões *motivação*, *atribuições causais*, *expectativas de auto-eficácia*, *material de estudo*, *espaço de estudo*, *aquisição da informação* e *compreensão da informação* da escala de métodos de estudo, salientam que os alunos que se consideram menos competentes acabam por enveredar por comportamentos socialmente menos adequados (Boekaerts, 1996; Peixoto, 2004; Veiga, 1988). Como não investem nas tarefas escolares, com a intenção de manter o valor próprio (Covington, 1992), os seus resultados reforçam as suas crenças e expectativas negativas de resultados escolares, o que vem corroborar essas mesmas crenças e gerar um ciclo de profecias auto-realizadas. A necessidade de protecção do seu valor próprio e da sua auto-estima, poderá conduzir os alunos a adoptarem comportamentos e a dedicarem-se a actividades nas quais se sentem mais competentes, mesmo que estes comportamentos

impliquem desadequação social. Em particular, a “compreensão da informação” revela-se essencial para o investimento em tarefas escolares. De facto, se o aluno não compreende, isto é, se não atribui significado à informação adquirida, o seu investimento decai porque se sente menos competente. Este sentimento é posteriormente reforçado pelos baixos resultados obtidos, conduzindo-o a um empenho cada vez menor, aumentando progressivamente a dificuldade de compreensão, por ausência de um corpo coeso de conhecimentos prévios necessários às aprendizagens subsequentes. Este ciclo vicioso acaba por convergir para um auto-conceito gradualmente menos favorável. Importa assim, tendo em conta este ciclo de mútuas influências, ajudar os alunos a desenvolverem competências mais adequadas na sua aprendizagem e estudo, entre elas, as de compreensão da informação.

As correlações encontradas entre a variável *espaço de estudo* e as dimensões *aspecto comportamental, aparência e atributos físicos, popularidade e satisfação* do auto-conceito vem também reforçar a ideia de que os alunos que demonstram uma internalização de estratégias de aprendizagem eficazes que lhes permitem seleccionar e organizar o seu ambiente de estudo consoante os seus objectivos, são também mais populares e mais satisfeitos consigo próprios. Essa popularidade e satisfação pessoal promovem, por sua vez, o empenho nas tarefas de aprendizagem e os cuidados relativamente à organização mais adequada dos seus contextos e espaços de estudo (Almeida, 1993; Vasconcelos & Almeida, 1998; Vasconcelos, 2000). Ao invés, os alunos que não recorrem à organização do espaço de estudo, demonstrando dificuldades de auto-regulação da aprendizagem, são também os menos populares e menos satisfeitos

consigo próprios. A leitura recíproca também é importante que se apresente. De facto, e por outro lado, alunos pouco satisfeitos consigo mesmos, acabam por não ser os mais populares, o que se pode repercutir de forma negativa na auto-regulação da aprendizagem, principalmente, no que concerne ao investimento nas tarefas associadas ao contexto escolar e, conseqüentemente na selecção e organização de espaços adequados ao estudo. O mesmo se pode referir no que concerne ao *material de estudo*. Pode-se assumir que as notas escolares deverão aqui funcionar como mediadoras desta mútua influência, embora esta relação deva ser estudada de forma mais apurada.

O papel do professor pode constituir uma mais-valia na modelagem de atitudes e comportamentos face ao estudo, ao incitar nomeadamente à reflexão dos conteúdos, à atribuição de um significado pessoal nas aprendizagens, procurando aumentar a motivação dos seus alunos. Por outro lado, os próprios métodos de avaliação podem incitar à utilização de abordagens mais superficiais ou mais profundas ao estudo (Almeida, 2002; Pintrich, 1995; Rosário, 1999). Importa por isso, apelar continuamente à construção activa de uma aprendizagem profunda, quer na forma como se ensina, quer no modo como é feita a avaliação dos conhecimentos dos alunos. Acrescente-se, ainda, a importância da escola atender às necessidades individuais de alguns estudantes, nomeadamente ao nível dos apoios psico-educativos, em resposta, por exemplo, às suas fragilidades cognitivas e motivacionais.

Referências bibliográficas

Abrantes, P. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.

- Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. S. Almeida (Ed.), *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa*. V.N.Gaia: Edipsico.
- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.
- 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. & Balão, S. G. (1996). Treino cognitivo de alunos com dificuldades na aprendizagem: Reflexões em torno de uma experiência no 5º ano. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(2), 29-41.
- Bandalos, D. L., Yates, K., & Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87 (4), pp. 611-623.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: ACER.
- Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theories, research, applications* (pp.452-484). New York, NY: Wiley.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning. Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-449). San Diego: Academic Press.
- Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I., & Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International Journal of Psychology*, 40, 373-384.
- Buckle, G (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 5, 337-352.
- Cano, F., & Justicia, F. (1994). Learning strategies, styles and approaches: An analysis of their interrelationships. *Higher Education*, 27, 239-260.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22, 201-204.
- Figueira, A. P. (2000). Contributo para a compreensão da relação entre as estratégias de auto-regulação e rendimento escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5, 215-239.
- Fischer, R. (1990). *Teaching children to think*. Oxford: Blackwell.
- Hay, I., Ashman, A. F., & van Kraayenoord, C. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35(4), 391-399.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Veiga Simão, A. (2004) (Eds.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante:*

- Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Markus, H., & Wurf, E. (1986). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 51(4), 858-866.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning - I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning - II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Mascarenhas, S., Almeida, L. S. & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilidades escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-91.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in the mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, XXII, 235-244.
- Pérez, C. N., González, P. J., Rodríguez, M. G., González-Pumariega, S., Montero, C. R., & Pérez, L. (1997). Autoconceito, estratégias de aprendizagem e rendimento académico. In *1º Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação* (pp. 420-435). Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses/Colégio Oficial de Psicólogos de Espanha.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *Journal of New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Randhawa, B. S., Beamer, J. E., & Lundberg, I. (1993). Role of mathematics self-efficacy in the structural model of mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 41-48.
- Rosário, P. S. L. (1999). As abordagens dos alunos ao estudo: Diferentes modelos e suas interrelações. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 43-58.
- Rosário, P. S. L. (2001). Área curricular de "Estudo Acompanhado". Contributos para a discussão de uma metodologia. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 63-93.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp.75-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schwarzer, R., van der Ploeg, H., & Spielberger, C. (1987) (Eds.). *Advances in test anxiety research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Simões, M. F. (1997). Auto-conceito e formação pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI (1,2 e 3), 195-210.
- Simões, M. F. (2001) *O interesse do auto-conceito em Educação*. Lisboa: Plátano.
- Stoyhoff, S. (1996). Self-regulated learning strategies of international students: A study of high and low achievers. *College Student Journal*, 30, 329-336.
- Tudela, J. B. P., & Tudela, J. M. B. P. (1998). *Métodos y técnicas de estudio*:

- Manual para estudantes*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Vasconcelos, C. M. S. (2000). *Métodos de estudo em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico: Un contributo à intervenção educativa dos professores*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Vasconcelos, C., & Almeida, L. S. (1998). Métodos de estudo e desempenho escolar: Procedimentos de estudo em alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (1), 103-115.
- Vasconcelos, C., & Almeida, L. S. (2000). Escala de avaliação dos métodos de estudo (AME): Sua utilização na prática dos professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (1), 65-78.
- Veiga, F. H. (1988). Disciplina materna, autoconceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 47-56.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de Autoconceito: Adaptação Portuguesa da "Piers-Harris Children`s Self-Esteem Scale". *Psicologia*, VII, 3, 27-35.
- Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: Implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. Duarte, I. Sá, & A. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 77-95). Porto: Porto Editora.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-36). San Diego: Academic Press.

