



UC/FPCE 2015

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

**Estratégias de Estudo e de Aprendizagem e
Comportamentos Cognitivos: estudo
comparativo de perfis de turmas do Ensino
Básico – ensino regular vs ensino vocacional**

Rúben Filipe Coelho Leite da Costa
(rubencosta_10@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da
Professora Doutora Ana Paula Mendes Correia Couceiro
Figueira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

**Estratégias de Estudo e de Aprendizagem e Comportamentos
Cognitivos: estudo comparativo de perfis de turmas do Ensino Básico
– ensino regular vs ensino vocacional**

Rúben Filipe Coelho Leite da Costa

Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia da Educação, do Desenvolvimento e do Aconselhamento, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, realizada sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Couceiro Figueira

Coimbra, 2015

Estratégias de Estudo e de Aprendizagem e Comportamentos Cognitivos: estudo comparativo de perfis de turmas do Ensino Básico – ensino regular vs ensino vocacional

Resumo

Pretende analisar-se as eventuais diferenças ao nível das estratégias de estudo e das competências cognitivas, entre alunos do ensino básico (turmas do 9º ano), em Portugal, que frequentam vias diferentes de escolarização: ensino regular e ensino vocacional.

O surgimento dos cursos vocacionais no ensino básico tem o claro objetivo de acolher alunos que manifestam constrangimentos com os estudos do ensino geral, privilegiando a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, assim como o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais. No entanto, questionamos se estes alunos apresentam comportamentos cognitivos e estratégias de estudo tão díspares relativamente aos alunos do ensino regular. Afinal, os alunos que integram cursos vocacionais têm mais competências cognitivas comparativamente com um aluno do ensino regular? Por integrarem cursos vocacionais, as respetivas estratégias de estudo são mais ou menos eficazes? Tentámos, pois, perceber e analisar denominadores comuns e aspetos distintivos.

Quanto à metodologia, para a recolha de informação, recorreu-se à aplicação do Teste IA (versão reduzida das Matrizes Progressivas de Raven) e do LASSI, bem como à observação participante em contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Educação, Desenvolvimento, Orientação Vocacional, Estratégias de Estudo e Dificuldades de Aprendizagem

Study and Learning Strategies and Cognitive Behaviors: comparative study of the basic education's profiles - regular education vs vocational education

Abstract

It intends to examine some possible differences in terms of study strategies and cognitive skills among elementary school students (classes in 9th grade), in Portugal, attending different ways of education: regular education and vocational education.

The emergence of vocational courses in basic education has the clear goal of welcoming students who manifest constraints to the studies of general education, focusing on the acquisition of knowledge in structural disciplines, as well as the first contact with different vocational activities. However, we question whether these students present different levels of cognitive behaviors and study strategies in comparison with students in regular education. After all, have students that integrate vocational courses more cognitive skills compared to a student's regular school? By integrating vocational courses, are the respective study strategies more or less effective? We tried, therefore, to perceive and analyze common denominators and distinctive aspects.

Regarding the methodology for gathering information, the instruments that have been chosen were the IA Test (a reduced version of Raven's Progressive Matrices) and LASSI, as well as a participant observation in the classroom context.

Keywords: Education, Development, Vocational Guidance, Study Strategies and Learning Disabilities

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Paula Couceiro, orientadora desta dissertação, agradeço pela sua disponibilidade e atenção, assim como pelo rigor com que sempre me orientou e pela sabedoria que me transmitiu.

Ao pessoal docente e não docente do Agrupamento de Escolas de Arrifana, pelo interesse e colaboração que demonstraram para com este trabalho.

Aos alunos participantes nesta investigação e respetivos Encarregados de Educação, que permitiram a concretização da mesma.

À Doutora Patrícia Oliveira, psicóloga do Agrupamento, pelo auxílio prestado durante este trabalho.

À minha família, por todo o carinho que me transmitem dia após dia. Um agradecimento especial aos meus pais e ao meu irmão, que, apesar das dificuldades, permitiram que eu continuasse a frequentar o curso.

Ao meu grupo de amigos, que sempre me apoiou e transmitiu força nos momentos de maior desmotivação.

A todos que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

A todos, o meu sincero obrigado!

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual.....	3
1. Estratégias de Estudo e de Aprendizagem	3
2. Funções Cognitivas.....	4
3. Dificuldades de Aprendizagem.....	5
II – Estudo Exploratório e Descritivo	6
II.1. Objetivos.....	6
III. Metodologia	6
III.1. Participantes	7
III.2. Medidas e Procedimentos.....	8
Teste das Matrizes Progressivas de Raven (John Carlyle Raven, 1938); Versão Reduzida das Matrizes: IA (Amaral, J. Rodrigues do, 1966):..	8
Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem – Learning and Study Strategies Inventory - LASSI (Weinstein, Schulte & Palmer, 1990):	9
III.3. Análise Estatística	10
IV – Análise Descritiva e Inferencial.....	10
IV.1. Análise das Estatísticas Descritivas relativas aos resultados no Teste IA e no LASSI, por via de escolarização.....	11
IV.2. Análise do Teste de Igualdade de Variâncias de Levene e do Teste T, relativos aos resultados da aplicação dos testes IA e LASSI	12
IV.3. Análise dos Testes de Normalidade (Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk), relativos aos resultados da aplicação dos testes IA e LASSI, por via de escolarização	15
V- Conclusões	16
Bibliografia	19
Anexos	21

Lista de Tabelas

Tabela 1. Constituição da amostra de acordo com o Género

Tabela 2. Médias e Desvios-Padrão dos resultados da aplicação dos testes IA e LASSI, por via de escolarização

Tabela 3. Médias, Desvios-Padrão e Erros de Desvios-Padrão dos resultados da aplicação do teste LASSI, por via de escolarização

Tabela 4. Teste de Igualdade de Variâncias de Levene, relativamente à aplicação do teste LASSI

Tabelas 5. e 6. Teste T para Igualdade de Médias, relativamente à aplicação do teste LASSI

Tabela 7. Médias, Desvios-Padrão e Erros de Desvios-Padrão dos resultados da aplicação do teste IA, por via de escolarização

Tabela 8. Teste de Igualdade de Variâncias de Levene, relativamente à aplicação do teste IA

Tabelas 9. e 10.. Teste T para Igualdade de Médias, relativamente à aplicação do teste IA

Tabela 11. Testes de Normalidade (Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk), mediante a aplicação dos testes IA e LASSI, por via de escolarização

Lista de Anexos

Anexo 1. Consentimento Informado

Anexo 2. Entrevista Motivacional

Anexo 3. LASSI

Anexo 4. Teste IA

Introdução

A presente dissertação foi realizada no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e tem como alvo de estudo os adolescentes que frequentam diferentes vias de escolarização. É um trabalho que se enquadra num estudo de diferenciação numa amostra de alunos que apresentam determinadas estratégias de estudo e de aprendizagem e diferentes capacidades cognitivas.

Vivemos numa sociedade em que as transformações emergem de forma continuada, onde as preocupações do presente nos remetem para um futuro que se adivinha cada vez mais complexo e, talvez por isso, nos habituamos a referi-lo como algo muito distante e incerto. No entanto, é no passado que perscrutamos o que desejávamos inovar na sociedade a que pertencemos e na qual queremos participar. Contudo, esquecemos que se trata do passado, que já não podemos alterar, tornando-se antes necessário concentrar a nossa visão e reflexão no presente, para melhor vislumbrar o futuro e, assim, podermos criar uma maior aproximação às coisas da vida, aos interesses de todos, de forma a introduzir mudanças de qualidade nos espaços de ação pessoal e social de cada um.

Passando este raciocínio para o sistema educativo, podemos confrontá-lo pela sua capacidade de inclusão e de produção. O sistema educativo português, ao longo dos anos, foi frequentemente examinado através de múltiplas referências, desde a satisfação dos docentes, a integração dos alunos, a dimensão social ou escolar dos resultados obtidos, as dimensões múltiplas das aquisições escolares, desde os saberes de cor até às competências cognitivas, os efeitos visíveis a curto prazo ou a longo prazo, os resultados individuais ou coletivos, com a eficácia média ou a equidade geral ou social (Hadji & Baillé, 2001).

A partir destas referências, focalizemo-nos na dimensão escolar dos resultados obtidos pelos alunos, nomeadamente no último ano do ensino básico. Existe, atualmente, o preconceito de que os cursos vocacionais integram os alunos com fracos resultados escolares e com desinteresse

pelo estudo. Ou seja, tratam-se, teoricamente, de alunos com capacidades cognitivas insuficientes e que não adotam estratégias de estudo adequadas. Em contrapartida, o ensino regular é um tipo de ensino mais exigente, onde apenas pertencem os alunos mais “capazes”.

O objetivo do presente trabalho é ver em que medida as estratégias de estudo e/ou as capacidades cognitivas são superiores no ensino regular, comparativamente com o ensino vocacional. Existiu, no início deste estudo, o interesse em diferenciar estes tipos de ensino, relativamente às expectativas, motivações e perspetivas de futuro, mediante a aplicação de uma entrevista motivacional. Contudo, devido a um número insuficiente de respostas, os resultados não são válidos e não podem fazer parte desta investigação. No entanto, por considerarmos pertinente e porque futuramente esse tema poderá ser estudado, a mesma será integrada nos anexos (Anexo 2.)

Na primeira parte deste estudo, serão brevemente analisados os fundamentos teóricos dos conceitos de estratégias de estudo, funções cognitivas e dificuldades de aprendizagem.

A segunda parte integra o estudo diferenciador realizado. Apresentam-se os objetivos do estudo, alicerçados na revisão da literatura, caracteriza-se a amostra, descrevem-se os instrumentos utilizados e, por fim, analisam-se e discutem-se os resultados.

I – Enquadramento conceptual

1. Estratégias de Estudo e de Aprendizagem

Em termos gerais, enquanto alguns autores (Mayer, 1988) entendem as estratégias como comportamentos levados a cabo pelo sujeito com o objetivo de influenciar o modo de processamento da informação (por exemplo, sublinhar as ideias-chave num texto, ou parafrasear uma nova informação), outros autores (Brooks, 1985; Levin & Pressley, 1985) consideram que são procedimentos direcionados para um objetivo. Estes caracterizam as estratégias de estudo e de aprendizagem como planeadas ou intencionalmente evocadas antes, durante e após a realização da tarefa, isto é, auxiliam a execução, a regulação e a avaliação desta.

Scott Paris (1983) designa-as de «skills under consideration», uma vez que requerem recursos atencionais e podem ser examinadas, relatadas e modificadas. O mesmo autor refere ainda que, para uma atividade ser considerada uma estratégia, deve ter como objetivo atingir uma meta ou completar uma tarefa.

Deshler e Lenz (1989) definem-nas como o modo de abordar uma tarefa, incluindo o modo como se pensa e age quando se planeia, executa e avalia o desenvolvimento e os resultados numa tarefa. Realçam, pois, para além da componente comportamental (o que o sujeito atualmente faz), a componente cognitiva (o que se passa no pensamento do sujeito) que, conjuntamente, orientam o desenvolvimento e a avaliação da tarefa.

Em síntese, podemos verificar, segundo as definições apresentadas, que as estratégias podem ser entendidas como comportamentos/procedimentos levados a cabo pelo sujeito com o objetivo de influenciar o modo como processa a informação, através da ativação, controlo e regulação dos processos cognitivos. Estas são conscientemente planeadas ou intencionalmente evocadas antes, durante e após a realização da tarefa. Observa-se, assim, a importância atribuída à finalidade e à natureza intencional do comportamento como uma característica crucial daquilo a que podemos denominar de estratégia.

Silva e Sá (1993) salientam ainda que, a um nível mais complexo, as estratégias podem ser definidas como planos formulados pelos alunos para atingirem objetivos de aprendizagem (por exemplo, realizar um conjunto de ações para a elaboração de uma composição escrita) e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (por exemplo, rever para corrigir os erros ortográficos). Deste modo, as estratégias podem abranger diversos tipos de aplicações: umas são mais específicas à tarefa (por exemplo, sublinhar um texto), outras são mais gerais e podem ser adotadas em tarefas de características muito diferentes (planear um trabalho escrito, a leitura de um texto ou a resolução de um problema).

2. Funções Cognitivas

Segundo Silva (2006), as funções cognitivas são estruturas básicas que servem de suporte a todas as operações mentais (pensamento, memória, aprendizagem, inteligência, raciocínio, atenção, tomada de decisões, percepção visual, coordenação motora, etc.). São componentes básicos para a atividade intelectual com origem nas conexões cerebrais. São capacidades que nos permitem perceber, elaborar e expressar informações.

As funções cognitivas são o esqueleto do pensamento e vão-se estruturando, adaptando e acomodando nos diferentes modos de interação com o ambiente.

As operações cognitivas são condutas interiorizadas ou exteriorizadas (um modelo de ação ou um processo de comportamento), pelas quais a pessoa elabora os estímulos. Elas são o resultado das nossas capacidades, conforme as necessidades que experimentamos, numa determinada orientação (Silva, 2006).

A adaptação às exigências diárias é importante para a execução de uma tarefa ou para o delineamento de um objetivo. Neste caso, é necessário

planear e criar, com base nas nossas experiências prévias, alternativas capazes de solucionar problemas.

3. Dificuldades de Aprendizagem

Nos últimos anos, o número de alunos com Dificuldades de Aprendizagem aumentou consideravelmente, tendo passado de umas dezenas para algumas milhares de situações. Segundo Correia e Martins (1999), em Portugal usa-se o termo dificuldade de aprendizagem em dois sentidos: um sentido mais lato e um sentido mais restrito.

No sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem, temporários ou permanentes, que ocorrem nas instituições educacionais, que irá corresponder a um risco educacional ou a necessidades educativas especiais.

No sentido restrito, opinião da minoria dos profissionais da área da educação, a DA corresponde a uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, que pode ainda envolver a área socioemocional (Correia & Martins, 1999). É importante salientar que as dificuldades de aprendizagem não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais ou autismo.

Ainda segundo Correia e Martins (1999), os alunos com dificuldades de aprendizagem, apesar de apresentarem certos problemas na resolução de determinadas tarefas escolares, podem ser muito competentes na resolução de outras. Por outras palavras, podemos afirmar que em termos de capacidade cognitiva (QI), estes alunos estão na média ou mesmo acima desta.

II – Estudo Exploratório e Descritivo

Ao longo da primeira parte deste trabalho, foram analisados os dados de diversas investigações acerca das estratégias de estudo e de aprendizagem, das funções cognitivas e das dificuldades de aprendizagem.

Este capítulo irá iniciar-se com a definição dos objetivos da investigação, seguindo-se a descrição da metodologia onde é apresentada a caracterização da amostra, a operacionalização dos diversos instrumentos de medida e os procedimentos utilizados. Por último, recorrendo ao programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences – versão 22) para o Windows, irei descrever a análise dos resultados, bem como a sua interpretação e posterior discussão.

II.1. Objetivos

Face ao enquadramento conceptual desta temática, anteriormente apresentado de forma resumida, foi definido um plano de investigação e salientada a importância em explorar as questões das estratégias de estudo e capacidades cognitivas que são essenciais no processo de aprendizagem em alunos do ensino escolar. Foi realizado um estudo descritivo e exploratório, num grupo de adolescentes, de forma a verificar em que medida as estratégias de estudo e as capacidades cognitivas são superiores no ensino regular, em comparação com o ensino vocacional.

III. Metodologia

O presente trabalho insere-se num estudo descritivo, exploratório, que pretende diferenciar, em termos gerais, as estratégias de estudo e as capacidades cognitivas caracterizadoras de duas vias de escolarização diferentes.

Nesta tese foi tomada como referência adolescentes que frequentam o 9º ano do ensino regular e do ensino vocacional. A amostra foi recolhida no Agrupamento de Escolas de Arrifana, Santa Maria da Feira.

De forma a comparar os resultados destes adolescentes, foram aplicados dois testes: primeiramente, o Teste IA - versão reduzida das Matrizes Coloridas de Raven (John Carlyle Raven, 1938; Adaptado por Amaral, J. Rodrigues do, 1966) e o LASSI - Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem (LASSI, Weinstein, Schulte & Palmer, 1990). Ambos foram aplicados de forma conjunta, a partir do momento em que se garantiu a total confidencialidade e validade dos testes.

III.1. Participantes

O grupo é composto por 36 adolescentes, dos 15 aos 18 anos, com frequência escolar no 9º ano de escolaridade. Trata-se de uma amostra acessível, na medida em que pertence ao local onde realizei o meu estágio curricular. A turma do ensino regular é constituída por 17 crianças, onde 4 são do género feminino e 13 do género masculino. A turma do ensino vocacional é composta por 19 adolescentes, onde 7 são do género feminino e 12 são do género masculino.

Deste modo, podemos constatar uma predominância de alunos do género masculino (Tabela 1).

Tabela 1. Constituição da amostra de acordo com o Género

		Género				
Tipo_Ensino		Frequência		Percentagem	Percentagem	Percentagem
				Válida	Cumulativa	
Vocacional	Válido	Feminino	7	36.8	36.8	36.8
		Masculino	12	63.2	63.2	100.0
		Total	19	100.0	100.0	
Regular	Válido	Feminino	4	23.5	23.5	23.5
		Masculino	13	76.5	76.5	100.0
		Total	17	100.0	100.0	

III.2. Medidas e Procedimentos

Antes da recolha dos dados, foram enviados os pedidos de autorização e consentimento informado à direção do Agrupamento e, posteriormente, aos Encarregados de Educação dos alunos participantes. Para a recolha dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

Teste das Matrizes Progressivas de Raven (John Carlyle Raven, 1938); Versão Reduzida das Matrizes: IA (Amaral, J. Rodrigues do, 1966):

As Matrizes Progressivas de Raven são conceptualizadas como um “teste de resolução de problemas”, que requerem o uso de estratégias de raciocínio eficazes, onde obrigam o sujeito a descobrir regras e a aplicar operações mentais. Cada item pode constituir um problema cuja resposta se desenvolve através de um processo de compreensão e que termina com um processo de solução. Os problemas presentes nas MPCR correspondem, na terminologia de Greeno (1978, cit. em Simões, 1995) a problemas do tipo “indução de estrutura”, em que a tarefa principal do sujeito consiste em identificar a regra ou padrão estrutural presente.

Este teste consiste num conjunto de tarefas não-verbais, destinadas a avaliar a aptidão para apreender relações entre figuras ou desenhos geométricos. O sujeito deverá perceber a estrutura do desenho para então seleccionar, entre várias alternativas, a que corresponde à parte que falta e que completa corretamente cada padrão ou sistema de relações.

O teste pode ser aplicado individual ou coletivamente. Cada item é cotado com um ponto se o sujeito tiver respondido corretamente e com zero pontos se a resposta dada for incorreta. As MPCR são um dos poucos testes adequadamente projetados para poderem ser aplicáveis a um vasto conjunto de sujeitos quer no que diz respeito à idade (da infância à velhice), quer no que diz respeito à aptidão (Simões, 1994).

Em 1966, foi editada em Portugal uma versão reduzida do teste das MPCR: o IA. Este teste é constituído por 30 itens, 28 dos quais são

extraídos das Matrizes Progressivas de Raven. A cotação do instrumento consiste na contagem do número de itens corretos (0-30 itens).

Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem – Learning and Study Strategies Inventory - LASSI (Weinstein, Schulte & Palmer, 1990):

O LASSI é um instrumento de origem norte-americana, tendo a sua adaptação portuguesa sido efetuada por Couceiro (1994), e tem como objetivo avaliar a utilização de estratégias e métodos de estudo e de aprendizagem por parte dos alunos. Permite, ainda, perceber como é que os alunos aprendem, como estudam e o que sentem relativamente à sua aprendizagem e ao estudo. O LASSI é constituído por 76 itens, é um instrumento de auto-registo e não é cronometrado. Os itens são distribuídos aleatoriamente, ao longo da escala, sendo aproximadamente metade dos itens de sentido positivo e a outra metade de sentido negativo. O LASSI é constituído pelas seguintes 10 subescalas: atitude, motivação, organização do tempo, ansiedade, concentração, processamento de informação, seleção de ideias principais, auxiliares de estudo, auto-verificação e estratégias de verificação. Este inventário utiliza uma escala tipo Likert com cinco possibilidades de resposta:

- Nada característico em mim;
- Não muito característico em mim;
- Um pouco característico em mim;
- Bastante característico em mim;
- Muito característico em mim.

A subescala atitude avalia a atitude e o interesse dos jovens pela escola, a importância que estes lhe atribuem. Por outro lado, a subescala da motivação avalia a auto-disciplina, a diligência, e os interesses. Na subescala da organização do tempo é avaliado o modo como os estudantes

organizam o seu tempo. A ansiedade é descrita como sendo o grau em que os estudantes se preocupam com a escola e com o desempenho; por outro lado, a concentração avalia a capacidade com que os estudantes estão atentos nas tarefas escolares, incluindo atividades do estudo. A subescala do processamento de informação avalia as estratégias de organização e elaboração utilizadas. Relativamente à subescala auxiliares de estudo, esta avalia o grau de utilização de técnicas para o sujeito aprender e recordar a nova informação. A subescala da auto-verificação avalia a capacidade do sujeito conseguir fazer revisões antes das avaliações e dos testes. Por fim, os itens da subescala estratégias de verificação avaliam a utilização de estratégias de preparação para uma determinada avaliação.

III.3. Análise Estatística

Para a realização das análises estatísticas dos dados utilizou-se o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS – versão 22). Para a caracterização do perfil da amostra, bem como para exploração dos dados, recorreremos às estatísticas descritivas.

IV – Análise Descritiva e Inferencial

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos através do tratamento estatístico e respetiva discussão, tendo sido utilizados dois tipos de análise: a descritiva e a inferencial.

Em conjunto com esta análise retomamos os objetivos da presente investigação e que levaram à exploração dos resultados.

IV.1. Análise das Estatísticas Descritivas relativas aos resultados no Teste IA e no LASSI, por via de escolarização

De acordo com as estatísticas descritivas (Tabela 2.), podemos verificar que, no Ensino Vocacional, a média de resultados na aplicação do teste IA encontra-se na média ($M=16,263$; $dp=4,6885$), sabendo que o mínimo de acertos possível seria 0 pontos e o máximo 30 pontos. Por sua vez, na aplicação do teste LASSI, os alunos do Ensino Vocacional registaram valores positivos ($M=219,526$; $dp=16,263$).

No Ensino Regular, verificam-se resultados mais elevados nos dois testes. Na aplicação do teste IA, os alunos registaram valores acima da média ($M=19,647$; $dp=32,4814$) e no teste LASSI apresentaram resultados igualmente positivos ($M=237,882$; $dp=24,9371$).

A Tabela 2. acaba, assim, por demonstrar resultados ligeiramente mais elevados no Ensino Regular, em comparação com o Ensino Vocacional.

Tabela 2. Médias e Desvios-Padrão dos resultados da aplicação dos testes IA e LASSI, por via da escolarização

Estatísticas Descritivas						
Tipo_Ensino		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Vocacional	IA	19	1.0	21.0	16.263	4.6885
	LASSI	19	169.0	306.0	219.526	32.4814
	N Válido (listwise)	19				
Regular	IA	17	14.0	24.0	19.647	2.3702
	LASSI	17	195.0	280.0	237.882	24.9371
	N Válido (listwise)	17				

De acordo com os dados da Tabela 3, podemos concluir que, na aplicação do teste LASSI, os alunos do Ensino Regular apresentam um valor de média mais elevado ($M=237,882$; $dp=24,9371$) em comparação com os alunos do Ensino Vocacional. Além disso, a Tabela 3. indica o

menor Erro Padrão no Ensino Regular (6,0481) comparativamente ao Ensino Vocacional (7,4517).

Tabela 3. Médias, Desvios-Padrão e Erros de Desvios-Padrão dos resultados da aplicação do teste LASSI, por via de escolarização

Estatísticas de Grupo					
	Tipo_Ensino	N	Média	Desvio-Padrão	Erro Padrão
LASSI	Vocacional	19	219.526	32.4814	7.4517
	Regular	17	237.882	24.9371	6.0481

IV.2. Análise do Teste de Igualdade de Variâncias de Levene e do Teste T, relativos aos resultados da aplicação dos testes IA e LASSI, por via de escolarização

De acordo com os resultados do Teste de Igualdade de Variâncias de Levene, relativos à aplicação do teste LASSI (Tabela 4.), podemos verificar que as variâncias são semelhantes nos dois tipos de ensino, uma vez que a significância associada ao teste é superior a 0,05.

Tabela 4. Teste de Igualdade de Variâncias de Levene, relativamente à aplicação do teste LASSI

Teste de Amostras Independentes			
		Teste de Igualdade de Variâncias de Levene	
		F	Sig.
LASSI	Igualdade de Variâncias Assumida	.014	.905
	Igualdade de Variâncias Não Assumida		

De acordo com os resultados do Teste T para Igualdade de Médias, relativo à aplicação do teste LASSI (Tabelas 5. e 6.), estes indicam que não existem diferenças assinaláveis na pontuação apresentada pelos alunos das duas vias de escolarização. O Teste T não mostra estatísticas

significativas para um intervalo de confiança de 95%, uma vez que a significância associada ao teste foi superior a 0,05.

Tabela 5 e 6. Teste T para Igualdade de Médias, relativo à aplicação do teste LASSI

Teste de Amostras Independentes					
Teste T para Igualdade de Médias					
		T	Df	Sig. (2 Caudas)	Diferença de Média
LASSI	Igualdade de Variâncias Assumida	-1.885	34	.068	-18.3560
	Igualdade de Variâncias Não Assumida	-1.913	33.279	.064	-18.3560

Teste de Amostras Independentes					
Teste T para Igualdade de Médias					
		Diferença do Erro Padrão	Diferença do Intervalo de Confiança de 95%		
			Menor	Maior	
LASSI	Igualdade de Variâncias Assumida	9.7401	-38.1503	1.4382	
	Igualdade de Variâncias Não Assumida	9.5973	-37.8757	1.1636	

De acordo com as Estatísticas de Grupo, relativas à aplicação do teste IA (Tabela 7.), podemos verificar que os resultados apontam para valores de média mais elevados no Ensino Regular (M=19,647; dp=2,3702), quando comparados com o Ensino Vocacional (M=16,263; dp=4,6885). Por sua vez, atendendo ao valor do Erro Padrão, este é menor no Ensino Regular (0,5748) do que no Ensino Vocacional (1,0756).

Tabela 7. Médias, Desvios-Padrão e Erros de Desvios-Padrão dos resultados da aplicação do teste IA, por via de escolarização

Estadísticas de Grupo					
	Tipo_Ensino	N	Média	Desvio-Padrão	Erro Padrão
IA	Vocacional	19	16.263	4.6885	1.0756
	Regular	17	19.647	2.3702	.5748

De acordo com os resultados do Teste de Igualdade de Variâncias de Levene, relativos à aplicação do teste IA (Tabela 8.), podemos verificar que as variâncias são semelhantes nos dois tipos de ensino, uma vez que a significância associada ao teste é superior a 0,05.

Tabela 8. Teste de Igualdade de Variâncias de Levene, relativamente à aplicação do teste IA

Teste de Amostras Independentes			
		Teste de Igualdade de Variâncias de Levene	
		F	Sig.
IA	Igualdade de Variâncias Assumida	2.690	.110
	Igualdade de Variâncias Não Assumida		

De acordo com o Teste T para Igualdade de Médias, relativo à aplicação do teste IA (Tabelas 9. e 10.), os resultados indicam que existem diferenças assinaláveis na pontuação apresentada pelos alunos das duas vias de escolarização. O Teste T mostra estatísticas significativas para um intervalo de confiança de 95%, uma vez que a significância associada ao teste foi inferior a 0,05.

Tabelas 9. e 10. Teste T para Igualdade de Médias, relativamente à aplicação do teste IA

Teste de Amostras Independentes					
Teste T para Igualdade de Médias					
		T	Df	Sig. (2 Caudas)	Diferença de Média
IA	Igualdade de Variâncias Assumida	-2.682	34	.011	-3.3839
	Igualdade de Variâncias Não Assumida	-2.775	27.250	.010	-3.3839

Teste de Amostras Independentes			
T-Teste de Igualdade de Médias			
		Diferença do Erro Padrão	Diferença do Intervalo de Confiança de 95%
			Menor Maior
IA	Igualdade de Variâncias Assumida	1.2616	-5.9479 -0.8199
	Igualdade de Variâncias Não Assumida	1.2196	-5.8852 -0.8826

IV.3. Análise dos Testes de Normalidade (Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk), relativos aos resultados da aplicação dos testes IA e LASSI, por via de escolarização

De acordo com os resultados dos Testes de Normalidade (Tabela 11.), verificamos que, segundo o Teste Kolmogorov-Smirnov, o valor de significância no Ensino Vocacional, na aplicação do teste LASSI, é inferior a 0,05 (0,011), não se podendo admitir que o conjunto de dados em questão tenha uma distribuição normal. O Teste Shapiro-Wilk, relativamente a este tipo de ensino, também evidencia valores de significância inferiores a 0,05, mas na aplicação dos dois instrumentos de

avaliação (IA – 0,01; LASSI – (0,08), apontando para uma distribuição anormal em relação ao conjunto de dados.

No Ensino Regular, os valores de significância são superiores a 0,05, o que significa que se trata de uma distribuição possível para o conjunto de dados apresentados.

Tabela 11. Testes de Normalidade (Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk), mediante a aplicação dos testes IA e LASSI, por via de escolarização

		Testes de Normalidade					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Tipo_Ensino		Estatística	Df	Sig.	Estatística	Df	Sig.
Vocacional	IA	.194	19	.058	.807	19	.001
	LASSI	.227	19	.011	.854	19	.008
Regular	IA	.147	17	.200*	.961	17	.650
	LASSI	.138	17	.200*	.959	17	.606

a. Correção da Significância de Lilliefors

*. Limite Inferior da Significância Real.

V- Conclusões

Com esta investigação, pretendeu-se diferenciar, ao nível das estratégias de estudo e de aprendizagem e dos comportamentos cognitivos, os perfis de duas vias de escolarização distintas do Ensino Básico: ensino regular e ensino vocacional.

Neste trabalho, foi salientada a importância em explorar as questões das estratégias de estudo e capacidades cognitivas que são essenciais no processo de aprendizagem em alunos do ensino escolar. Foi realizado, portanto, um estudo descritivo e exploratório, num grupo de adolescentes, de forma a verificar em que medida as estratégias de estudo e as capacidades cognitivas são superiores no ensino regular, em comparação com o ensino vocacional.

Perante estes objetivos do estudo exploratório a que nos propusemos, podemos concluir, a partir das inferências estatísticas e da análise descritiva das tabelas, que os resultados do Ensino Regular são ligeiramente superiores em comparação com os do Ensino Vocacional. Os valores estatísticos mais diferenciadores ocorreram na aplicação do teste IA, o que acaba por refletir a maior predisposição dos alunos do Ensino Regular na realização da prova.

Como em qualquer investigação científica, este estudo apresenta algumas limitações. Antes de mais, o facto de não terem sido aplicadas todos os instrumentos de avaliação previamente definidos, nomeadamente uma entrevista motivacional em formato online, que obteve um número de respostas insuficiente para integrar este estudo. Essa entrevista teria como objetivo recolher informações quanto às expetativas, motivações e perspetivas de futuro dos alunos, informações que seriam pertinentes e contribuiriam para uma conclusão mais minuciosa. Além disso, o tamanho da amostra é relativamente pequena ($N=36$), o que impede a realização de uma análise mais concreta e consistente. Deve-se, portanto, recorrer a uma amostra mais alargada e utilizar diferentes procedimentos para obter mais resultados.

Por outro lado, os resultados obtidos neste estudo podem ser influenciados por outras variáveis condicionantes do grupo da amostra. Apesar da eficácia dos programas de intervenção, fatores como a idade, o grau de maturidade do aluno, a capacidade de adaptação à tarefa proposta e o nível de concentração durante a mesma devem ser analisados.

Uma vez que as variáveis sócio-demográficas tiveram um impacto muito limitado neste estudo, seria importante que, em investigações futuras, este tipo de investigação fosse alargada a outros grupos etários e a contextos étnicos e culturais diversos, permitindo relacionar estes resultados com dimensões comportamentais e atitudinais relevantes para uma trajetória mais adaptativa de desenvolvimento.

Em jeito de conclusão, é de extrema importância valorizar o papel do psicólogo em contexto escolar, na medida em que está diretamente relacionado com o passado, o presente e o futuro do aluno: os serviços de

psicologia ajudam os alunos a refletir sobre as experiências e comportamentos que tiveram no passado e no presente, conduzindo a uma maior compreensão dos seus próprios interesses, capacidades e expectativas e apoiando-os na elaboração do seu futuro.

Bibliografia

Almeida, A. (2009). Teste das Matrizes Progressivas de Raven (MPCR). *Peritia. Revista Portuguesa de Psicologia*. 1-AP, 6-7.

Amaral, S. (2011). *Dificuldades de Aprendizagem: uma realidade no contexto escolar*. MNES HUMANITATE, ISSN 2179-9628.

American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR- Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Bloom, B. (1981). *Características Humanas e Aprendizagem Escolar: Uma Conceção Revolucionária para o Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.

Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (1999) *Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.

Couceiro, A. P. (1994). Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem – Learning and Study Strategies Inventory – LASSI: Estudos de adaptação e validação. *Psychologica*, 12, 79-114.

Deshler, D. D., & Lenz, B. K. (1989). The strategies instruction approach. *International Journal of Learning Disability, Development and Education*, 36(3), 203-224.

Enumo, S. R. F., Ferrão, E. S., & Ribeiro, M. P. L. (2006). Crianças com dificuldades de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. *Estudos de Psicologia*, 23 (2), 139-149.

Fontaine, A. M. (2004). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Habib, M. (2000). *Bases Neurológicas dos Comportamentos* (1ª Ed.). Lisboa. Climepsi Editores.

Hadji, C. & Baillé, J. (2001). *Investigação em Educação: Para uma “nova aliança” - 10 questões acerca da prova*. Porto: Porto Editora.

Mayer, J. D., Marnberg, M. H. & Volanth, A. J. (1988). *Cognitive domains of the mood system*. *Journal of Personality*, 56, 453-486.

Levin, J. R., & Pressley, M. (1985). *Mnemonic vocabulary acquisition: What’s fact, what’s fiction?* R.F. Dillon (Ed.), *Individual*

Differences in Cognition (Vol. 2, pp. 145-172). Orlando, Florida: Academic Press.

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. (1983). *Becoming a strategic reader*. Contemporary Educational Psychology, 8, 293–316.

Pasquali, L., Wechsler, S. M., & Bensusan, E. (2002). Matrizes Progressivas do Raven Infantil: Um estudo de validação para o Brasil. Avaliação Psicológica, 1(2), 95-110.

Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales Section: Introducing parallel versions of the CPM and SPM together with a more powerful version of the SPM (SPM-Plus)*. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Silva, A. L., & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Silva, A. S. da, (2006) *O Mundo dos Sentidos em Português: Polissemia, Semântica e Cognição*. Coimbra: Almedina.

Silva, I., Pais-Ribeiro, J. & Cardoso, H. (2006). Alterações das Funções Cognitivas em indivíduos com diabetes mellitus: a importância das características demográficas e clínicas - *Revista II.ª Série – n.º2*.

Simões, M. R. (2000). Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Anexos