

HÁBITOS DE ESTUDO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: Um Olhar Sobre os Procedimentos de Estudo dos Alunos do Ensino Secundário Geral

João Francisco de Carvalho Choe¹

Resumo

Esta pesquisa intitulada Hábitos de Estudo e Estratégias de Aprendizagem e teve como objetivo central analisar o modo como os hábitos de estudos e estratégias de aprendizagem adotados em casa, tanto na escola pelos alunos do ensino secundário geral, da 8^a a 12^a classe impactam no desempenho dos alunos. Em termos metodológicos, o presente trabalho adoptou uma abordagem quantitativa e o questionário como a técnica de recolha de dados. Para isso, apresenta-se o estudo empírico realizado com 250 alunos da 8^a a 12^a classe e de ambos sexos com idades compreendidas entre 13 a 17 anos ou mais. Em termos de conclusões, os resultados revelam que os alunos da 10^a e 12^a classe são os que apresentam níveis mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os das classes inferiores desse mesmo ciclo de ensino. E os maus hábitos associadas com estratégias incorretas de gestão de tempo impactam negativamente no desempenho escolar por parte dos alunos.

Palavras-chave: Hábitos de Estudo; Estratégias de Aprendizagem; Resultados Escolares.

Recebido em: 16/05/2023
Aprovado em: 19/07/2023

¹ Licenciado em Psicologia Escolar pela Universidade Pedagógica - Delegação de Quelimane; Mestre em Educação / Psicologia Educacional pela Universidade Licungo – Quelimane; Doutorando em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica de Maputo. Atualmente docente da Universidade Púnguè – Chimoio-Moçambique.
e-mail: jcarvalhochoe@gmail.com

STUDY HABITS AND LEARNING STRATEGIES: A Look at the Study Procedures of General Secondary School Students

Abstract

This research titled Study Habits and Learning Strategies and had as its central objective to analyse how study habits and learning strategies adopted at home as well as at school by general secondary school students from grade 8 to 12 impact on students' performance. In methodological terms, the present work adopted a quantitative approach and the questionnaire as the data collection technique. To this end, the empirical study carried out with 250 students from grades 8 to 12 and of both sexes aged 13 to 17 years and above is presented. In terms of conclusions, the results show that students in the 10th and 12th grades have higher levels of study habits and learning strategies than those in the lower grades of the same cycle of education. And poor habits associated with incorrect time management strategies negatively impact students' school performance.

Keywords: Study Habits; Learning Strategies; School Results.

Introdução

Na atualidade a questão do insucesso escolar continua afetar grande parte dos alunos sistema educativo moçambicano, facto que tem levado a mesa de discussão entre os intervenientes do processo educativo, quer no âmbito político, quer académico no sentido de se estudar este fenómeno, no tocante as suas causas, os seus efeitos, as formas de como combatê-lo ou promover o sucesso. Este problema pode em parte se relacionar com o modo como os alunos estudam.

Os autores do artigo são professores e tem constatado com alguma frequência que muitos alunos procrastinavam os estudos, o que os levavam ao não cumprimento de prazos, das mais diversas atividades recomendadas pelos professores e que de certa forma contribuía nos seus resultados escolares. Os alunos apontavam que o incumprimento das tarefas escolares estava relacionado com a falta de tempo e sobreposição de atividades.

Estas constatações permitem inferir que se tratava duma má gestão do tempo de estudo, e não da falta do tempo propriamente dito. Ou seja, que os alunos tinham dificuldades em conciliar as suas atividades extraescolares com o tempo dedicado aos estudos. Dito de outra forma, eles não conseguiam estabelecer uma escala de prioridades, fazendo uma gestão racional do tempo, dedicando a cada tarefa o tempo necessário.

Muitos alunos, apresentam dificuldades de aprendizagem, principalmente o insucesso escolar, causadas pela ausência ou uso inadequado dos hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem (SILVA & SÁ, 1993; ROAZZI, SPINILLO & ALMEIDA *apud* ALMEIDA, *et al*, 2005; HADWIN & WINNE, 1996 *apud* GOMES & TORRES, 2005; SILVA & SÁ, 1997; VASCONCELOS & ALMEIDA, 1998; VASCONCELOS, PRAIA & ALMEIDA, 2004; MACAMO, 2015). Tomando por base estas constatações surgiu a necessidade de desenvolver esse artigo com objetivo central de analisar o modo como os hábitos de estudos e estratégias de aprendizagem adotados em casa tanto na escola pelos alunos do ensino secundário geral, da 8^a a 12^a classe impactam no desempenho dos alunos.

O que se pretendeu com este estudo não é o solucionamento definitivo do problema, nem tão pouco esgotar todas as discussões relativas ao tema aqui apresentado, mas sim, sugerir um conjunto de iniciativas dirigidas a alunos, no sentido de ajudá-los a desenvolver um conjunto de competências fundamentais para uma melhor aprendizagem. Por estas razões pretendemos, ao longo desta pesquisa, responder à seguinte questão de pesquisa: *Em que medida os hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem podem influenciar nos bons ou maus resultados escolares?*

O interesse pelo tema se justifica por várias razões: uma das quais se relaciona com o facto de o tema em estudo ter a ver com a necessidade de querer aprofundar a área de conhecimento de modo a que possamos contribuir com subsídios teóricos, até inclusive práticos, com vista a retirarmos algumas conclusões que de certa forma possam ser úteis na compreensão desta relação, e a partir delas gerar avanços nessa área de pesquisa, pois que, durante algum tempo, conforme indica a literatura, enfatizava-se mais as variáveis cognitivas para a explicação do rendimento escolar em detrimento das outras variáveis.

Entretanto, devido a avanços nos estudos sobre o rendimento escolar, algumas pesquisas apontam que aproximadamente 45 a 75% da variabilidade encontrada na realização acadêmica de estudantes não pode ser explicada pela inteligência, apontando-se para a influência de outros fatores (COLE, 1994, *apud* SILVA & SÁ, 2007) como os que nos propusemos a pesquisar.

No âmbito profissional este tema foi escolhido por ter a ver com as áreas profissional dos autores (Psicologia Educacional), e uma vez atuando como professores tendo constatado que estas variáveis estão presentes no processo de ensino/aprendizagem, motivo pelo qual, que sentimos a necessidade de ajudar os alunos a adotar procedimentos de estudo favoráveis para a aprendizagem. Para o âmbito social, acredita-se que este estudo será relevante, na medida em que irá ajudar os pais/ou encarregados de educação acerca da importância de promover nos alunos hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem adequadas e, por conseguinte, contribuir para o sucesso escolar dos alunos.

A presente pesquisa teve como hipóteses. H1. 1. A falta de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem contribui nos maus resultados escolares. H1. 2. Existem diferenças significativas no que toca aos hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem com o género (ou seja, as meninas apresentam valores mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os rapazes, conforme indica a literatura). H1. 3: Os alunos das classes mais elevadas de cada ciclo de ensino apresentam níveis mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os das classes inferiores desse mesmo ciclo de ensino. Em relação às variáveis identificaram se como variáveis dependentes os hábitos de estudo, as estratégias de aprendizagem e os resultados escolares. E como variável independente identificou o sexo, a idade e o nível de escolaridade.

Revisão da Literatura

Hábitos de estudo: definição e parâmetros

O conceito de *hábitos de estudo* é referido como estratégias de estudo, competências de estudo ou ainda de métodos de estudo. Desta forma, os hábitos de estudo são entendidos como sendo o “uso de estratégias de diversificação de apoio aos alunos as quais visam aquisição e/ou o desenvolvimento de um conjunto de competências básicas de estudo e que são susceptíveis de otimizar o rendimento escolar” (CARITA, 1997, p. 16).

Um outro, pode-se definir hábitos de estudo como uma “ferramenta útil para aqueles estudantes que a utilizam, a qual, os que pode ajudar a melhorar os resultados escolares, ao mesmo tempo que podem aprender a estabelecer objetivos, a planificar as suas atividades e distribuir o seu tempo” (MENDES, 1999,p.24).

As definições acima apresentadas, de modo geral, corroboram que os hábitos de estudo constituem-se de ações executadas, de forma seletiva e flexível, pelos alunos que os possibilitam a alcançar resultados de aprendizagem desejáveis, tendo em conta sempre a característica ou natureza da tarefa. Porém, no caso em que as tarefas apresentam diferentes níveis de dificuldade, torna – se necessário, sempre que possível, um treino de modo a melhorar a sua implementação (AZZI; POLYDORO, 2008, p.164).

Horário de estudo e gestão do tempo de estudo

O tempo é um dos recursos mais escassos que eventualmente interfere no cumprimento das tarefas escolares por parte dos alunos. A literatura vem destacando sobre o quanto é importante o aluno elaborar um horário semanal e diário para os seus estudos, de modo a saber geri-lo, ou seja, no sentido de conciliar as suas atividades desportivas, de convívio, de lazer, por exemplo, com o tempo dedicado aos estudos (CARITA *et al.*, 2006). De referir que, não se trata de uma simples lista de atividades que deverá servir como um mero calendário de parede. Antes porém, deverá ser realista e ajustar-se às necessidades individuais, podendo ser flexível e ter em conta os compromissos relativos às várias disciplinas (como por exemplo, testes e trabalhos que poderão ser registados num caderno) e deverá funcionar como um guia que poderá levar o aluno a trabalhar com regularidade (CARITA *et al.*, 2006). Para tal, é necessário que o próprio aluno tome consciência do problema e analise-o, especificando as várias atividades que preenchem o seu dia (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

A seguir estão apresentados alguns conselhos, que quando tomados em consideração poderão ajudar os alunos a dedicar mais tempo aos estudos. São eles: (i) programar as atividades, tanto diárias como semanais; (ii) separar claramente o estudo das demais atividades, como o desporto, lazer, por exemplo; (iii) não adiar o início do estudo; (iv) aproveitar os momentos perdidos; (v) não ficar preso ao horário quando se trata de terminar um trabalho e (vi) antecipar os estudos em relação aos prazos (CARRILHO, 2013).

Estratégias de Aprendizagem: Possibilidade de definição

O conceito de estratégias de aprendizagem não é pacífico na literatura, o que significa que a sua definição varia de acordo com a perspectiva de cada autor. Ou seja, denota-se uma lacuna em termos de uma definição unívoca, precisa e consensual, encontrando-se certas definições de âmbito mais geral, outras mais específicas, para além de algumas confusões em termos de terminologias e grande complexidade em relação a taxonomias, embora se verifique um consenso entre os diversos autores acerca da importância e utilidade das estratégias de aprendizagem para uma adequada realização escolar (POZO 2002. p.296).

Por estas razões, optamos por dizer no nosso subtópico atrás por *possibilidade de definição*, que passaremos então, neste ponto, a apresentar algumas dessas definições, terminologias e taxonomias que consideramos mais pertinentes. De acordo com (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2015,p.53) as estratégias de aprendizagem são definidas como “procedimentos e capacidades cognitivas complexas, aprendidas ao longo da vida, seja naturalmente ou por meio de treino, utilizadas pelos indivíduos em atividade de aprendizagem que facilitam o alcance de todos os critérios da aprendizagem”.

Fatores que influenciam o sucesso na aprendizagem dos alunos

Fatores de ordem social

É do conhecimento da maioria, ou quase de todos nós que quando um aluno chega à escola provém do seio familiar; ele tem uma génese social, um nível

socioeconómico e cultural que o identifica. De acordo com a literatura, esta identidade poderá constituir-se numa desigualdade logo à entrada na escola porque alguns alunos reúnem condições mais favoráveis ao sucesso na escola do que outros (MACAMO, 2015). A mesma fonte avança que os alunos que revelam carências no meio familiar são os que, em muitos casos, sentem maiores dificuldades em cumprir a escolaridade em tempo útil e os que revelam mais insucesso escolar.

Fatores relacionados com a dinâmica interna da escola

Na escola, a estrutura organizativa existente contribui em grande medida para o sucesso da mesma e também interfere no aproveitamento dos alunos. Quando o aluno sai de casa para escola, ele já cria suas próprias expectativas. Ou seja, já pensa no tipo de professores que vai encontrar, o tipo de sala de aulas, enfim, um conjunto de expectativas que julga serem favoráveis no processo da sua aprendizagem. Entretanto, quando estas expectativas não vão de acordo com a realidade da escola, pode influenciar nos seus resultados. No que diz respeito aos professores, se os seus métodos de ensino, os seus recursos didáticos, as suas técnicas de comunicação forem inadequados às características da turma ou de cada aluno, o sucesso deste estará em causa (MACAMO, 2015).

Fatores relacionados com variáveis pessoais do aluno

Durante muito tempo, pensava-se que (in) sucesso escolar estava diretamente relacionado com a inteligência (RIBEIRO, 1998 *apud* ALMEIDA, *et al*, 2005). Contudo, atualmente, devido a avanços nos estudos que buscam compreender as causas do (in) sucesso escolar, têm trazido evidências, segundo as quais não é possível estabelecer uma relação de causalidade, muito menos, ainda, linear entre a inteligência e o (in) sucesso escolar. (ROAZZI, SPINILLO e ALMEIDA *apud* ALMEIDA, *et al*, 2005). Entretanto, é necessário também que se tenha em consideração que o (in) sucesso escolar obedece a critérios subjetivos e relativos, que variam de aluno para aluno, segundo a visão que cada um tem acerca do assunto e conforme as suas ambições e perspectivas.

Metodologia da pesquisa

Este artigo adotou uma abordagem *quantitativa*. A abordagem *quantitativa* considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas, como percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc. (MINAYO, 2006). Do ponto de vista dos seus objetivos foi do tipo *descritiva*, pois consistiu no estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 1991). Para avaliar os Hábitos de Estudo e as Estratégias de Aprendizagem, foi aplicado o *Questionário sobre Hábitos de Estudo e Estratégias de Aprendizagem*. Ele está organizado em duas partes: a primeira é constituída por questões relativas à variáveis sociodemográficas, como sexo, idade, retenção escolar, média final do último trimestre e ano de escolaridade. A segunda parte é constituída por 47 perguntas as quais avaliam a percepção dos alunos acerca de seus hábitos de estudo. Para o tratamento dos dados foi aplicado o *Statistical Package for Social Science* (SPSS) versão 22.0 para o Windows, de acordo com o método adoptado neste estudo.

Análise e Discussões dos Resultados

Apresentação e análise dos dados recolhidos pelo Questionário sociodemográfico

Com relação a primeira parte do nosso questionário, a *Questão 1* diz respeito ao sexo do aluno e é uma variável *nominal, qualitativa e dicotômica*. Para a sua resposta, a opção *feminino* foi-lhe atribuído o número 1, enquanto a opção *masculino* o número 2. A tabela abaixo mostra a distribuição dos alunos por sexo e nela pode-se visualizar que maior parte dos alunos (N=140, 56%) que participaram da pesquisa são do sexo masculino.

Tabela 1. Distribuição da amostra por sexo

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Feminino	110	44,0	44,0	44,0
	Masculino	140	56,0	56,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Fonte: Resultados do questionário

Fonte: Resultados do questionário

A *Questão 2* do nosso questionário sociodemográfico, diz respeito a idade dos participantes e é uma *variável escalar, quantitativa, numérica e discreta*. Para a sua resposta, foi introduzido o número correspondente a idade de cada aluno, sendo que o número 1 corresponde a 13 anos; o número 2 a 14 anos; o número 3 a 15 anos; o número 4 a 16 anos; o número 5 a 17 anos e o número 6 a +de 17 anos. Na tabela 2 que se segue é possível verificar as estatísticas das idades dos participantes. Com base nos dados da tabela em referência, é possível verificar que a idade média dos alunos é de 16 anos de idade, sendo a mínima de 13 anos e a máxima de +17 anos.

Tabela 2. Distribuição da amostra por classe dos participantes

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	8ª classe	38	15,2	15,2	15,2
	9ª classe	55	22,0	22,0	37,2
	10ª classe	63	25,2	25,2	62,4
	11ª classe	51	20,4	20,4	82,8
	12ª classe	43	17,2	17,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Fonte: Resultados do questionário

A *Questão 3*, que procurava saber a classe de frequência do aluno e que é uma *variável escalar, qualitativa e ordinal*, para a sua resposta, à 8ª classe foi atribuído o número 1; à 9ª classe 2; à 10ª classe 3; à 11ª classe 4 e à 12ª classe o número 5, conforme a tabela abaixo. Com base na tabela abaixo, o número maior de alunos que aceitaram participar da pesquisa é da 10ª classe (N=63) enquanto os da 8ª classe foram os que menos participaram (N=38).

Tabela 3. Distribuição da amostra por classe dos participantes

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	8ª classe	38	15,2	15,2	15,2
	9ª classe	55	22,0	22,0	37,2
	10ª classe	63	25,2	25,2	62,4
	11ª classe	51	20,4	20,4	82,8
	12ª classe	43	17,2	17,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

Fonte: Resultados do questionário

8

As Questões 4, 5 e 6, pretendiam saber sobre a turma, o número e a média final do último trimestre do aluno, sendo neste caso, a primeira uma *variável qualitativa nominal*, a segunda e a terceira *variáveis quantitativas discretas*, respectivamente. O objetivo destas perguntas passava necessariamente para posterior confirmação na pauta de frequência dos dados fornecidos pelo aluno, com relação a média final do último trimestre. Porém, após o pesquisador ter solicitado as referidas pautas à secção pedagógica para a respectiva confirmação, viu o seu pedido ser negado. Por estes motivos não pudemos conferir a fiabilidade dos resultados apresentados na Tabela 3 pelo facto de não ter-se confirmado nas respectivas pautas de frequência.

Quanto a variável *Média Final do último trimestre* para a sua resposta, foi introduzido o número correspondente a cada escala, sendo que o número 1 corresponde a escala de [0-9 valores]; o número 2 de [10-13valores] e o número 3 de [14-17 valores]. Com base na tabela abaixo, não nos foi fornecido a média final de um dos participantes. Dos 249 que forneceram as suas médias finais do último trimestre, dois alunos têm média abaixo de 10 valores.

Tabela 4. Distribuição da amostra com base na Média Final do último trimestre

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0-9 valores	2	,8	,8	,8
	10-13 valores	241	96,4	96,8	97,6
	14-17 valores	6	2,4	2,4	100,0
	Total	249	99,6	100,0	
Ausente	Sistema	1	,4		
Total		250	100,0		

Fonte: Resultados do questionário

A seguir passamos a apresentar a caracterização da nossa amostra em diferentes tabulações cruzadas, quais sejam: *sexo vs classe dos participantes* (Tabela 5); *sexo vs retenção escolar* (Tabela 6); *sexo vs média final do último trimestre* (Tabela 3.7); *sexo vs idade dos participantes* (Tabela 8); *idade vs classe dos participantes* (Tabela 3.9); *idade vs média final do último trimestre* (Tabela 3.10) e *classe vs média final do último trimestre* (Tabela 11).

Tabela 5: Distribuição da amostra em função do *sexo vs classe*

			Classe dos Participantes					Total
			8 ^a classe	9 ^a classe	10 ^a classe	11 classe	12 classe	
Sexo dos Participantes	Feminino	Contagem	21	21	30	25	13	110
		% do Total	8,4%	8,4%	12,0%	10,0%	5,2%	44,0%
	Masculino	Contagem	17	34	33	26	30	140
		% do Total	6,8%	13,6%	13,2%	10,4%	12,0%	56,0%
Total	Contagem	38	55	63	51	43	250	
	% do Total	15,2%	22,0%	25,2%	20,4%	17,2%	100,0%	

Fonte: Resultados do questionário

A tabela a cima mostra, por um lado, a frequência com que a resposta à opção *feminino* e *masculino* foi-lhe atribuída bem como a percentagem válida. Por outro, optámos cruzar as referidas respostas com o ano de escolaridade, a fim de obtermos valores, tanto percentuais quanto em bruto, correspondentes a cada classe. Como pode-se verificar na tabela em análise, dos 250 alunos que participaram do estudo, 44,0% (N=110) são do sexo feminino e 56,0% (N=140) do sexo masculino. Assim, dos 44,0% (N=110) de alunos que são do sexo feminino, 8,4% (N=21) são da 8^a e 9^a classe; 12% (N=30) da 10^a classe; 10,0% (N=25) da 11^a classe e 5,2% (N=13) são da 12^a classe. Ao passo que dos 56,0% (N=140) dos alunos que são do sexo masculino, 6,8% (N=17) são da 8^a classe; 13,6% (N=34) da 9^a classe; 13,2% (N=33) da 10^a classe; 10,4% (N=26) da 11^a classe e 12,0% (N=30) são da 12^a classe. Duma forma geral, dos 250 alunos que participaram do estudo, 15,2% (N=38) são da 8^a classe; 22,0% (N=55) são da 9^a classe; 25,2% (N=63) são da 10^a classe; 20,4% (N=51) são da 11^a classe e 17,2% (N=43) são da 12^a classe, sendo deste modo, os alunos do sexo masculino que aparecem com mais frequência.



Tabela 6: Distribuição da amostra em função do *sexo vs retenção escolar*

			Retenção escolar		Total
			Sim	Não	
Sexo dos Participantes	Feminino	Contagem	11	99	110
		% do Total	4,4%	39,6%	44,0%
	Masculino	Contagem	8	132	140
		% do Total	3,2%	52,8%	56,0%
Total	Contagem	19	231	250	
	% do Total	7,6%	92,4%	100,0%	

Fonte: Resultados do questionário

A tabela 6 ilustra a distribuição da amostra por sexo vs retenção escolar. Com base nos dados nela apresentados, constata-se que dos 250 alunos que compõem a amostra deste estudo, 7,6% (N=19) são repetentes, sendo 4,4% (N=11) do sexo feminino e 3,2% (N=8) do sexo masculino.

Tabela 7: Distribuição da amostra em função do sexo vs média final do último trimestre

			Média Final do último trimestre			Total
			0-9 valores	10-13 valores	14-17 valores	
Sexo dos Participantes	Feminino	Contagem	0	108	1	109
		% do Total	0,0%	43,4%	0,4%	43,8%
	Masculino	Contagem	2	133	5	140
		% do Total	0,8%	53,4%	2,0%	56,2%
Total		Contagem	2	241	6	249
		% do Total	0,8%	96,8%	2,4%	100,0%

Fonte: Resultados do questionário

Quanto a distribuição da variável *sexo vs média final do último trimestre* na tabela atrás apresentada, é possível inferir que dos 250 alunos que compõem a nossa amostra, 249 é que forneceram dados referentes a média final do último trimestre. Deste número, 0,8% (N=2) obtiveram média final do último trimestre abaixo de 10 valores, todos eles do sexo masculino. Apesar de as meninas não terem obtido médias finais não satisfatórias, nos dois últimos intervalos de ([10-13 valores] e [14-17 valores]), a pontuação máxima coube a alunos do sexo masculino.

Tabela 8: Distribuição da amostra em função do *sexo vs idade*

			Idade dos Participantes						Total
			13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	+ de 17 anos	
Sexo dos Participantes	Feminino	Contagem	2	13	22	18	21	33	109
		% do Total	0,8%	5,2%	8,8%	7,2%	8,4%	13,3%	43,8%
	Masculino	Contagem	1	19	16	22	21	61	140
		% do Total	0,4%	7,6%	6,4%	8,8%	8,4%	24,5%	56,2%
Total		Contagem	3	32	38	40	42	94	249
		% do Total	1,2%	12,9%	15,3%	16,1%	16,9%	37,8%	100,0%

Fonte: Resultados do questionário

A tabela 8 mostra a tabulação cruzada da variável *sexo dos participantes vs idade dos Participantes*. O objetivo desta tabulação cruzada passa necessariamente por identificar para cada idade, quantos pertencem ao sexo feminino e/ou masculino e as suas respectivas idades. Deste modo, os dados da tabela acima apresentada mostram que dos 250 alunos que compõem a nossa amostra, 249 é que forneceram dados referentes a sua idade e que esta se encontra nos intervalos compreendidos entre 13 anos a mais de 17 anos de idade. Em termos da sua distribuição por sexo, verifica-se que os rapazes são os que apresentam idades superiores em relação as meninas.

Tabela 9: Distribuição da amostra em função da *idade vs classe*

			Classe dos Participantes					Total
			8 ^a classe	9 ^a classe	10 ^a classe	11 ^a classe	12 ^a classe	
Idade dos Participantes	13 anos	Contagem	3	0	0	0	0	3
		% do Total	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%
	14 anos	Contagem	24	1	8	0	0	33
		% do Total	9,6%	0,4%	3,2%	0,0%	0,0%	13,2%
	15 anos	Contagem	7	7	24	0	0	38
		% do Total	2,8%	2,8%	9,6%	0,0%	0,0%	15,2%
	16 anos	Contagem	4	7	15	14	0	40
		% do Total	1,6%	2,8%	6,0%	5,6%	0,0%	16,0%
	17 anos	Contagem	0	15	10	17	0	42
		% do Total	0,0%	6,0%	4,0%	6,8%	0,0%	16,8%
	+ de 17 anos	Contagem	0	25	6	20	43	94
		% do Total	0,0%	10,0%	2,4%	8,0%	17,2%	37,6%
Total		Contagem	38	55	63	51	43	250
		% do Total	15,2%	22,0%	25,2%	20,4%	17,2%	100,0%

Fonte: Resultados do questionário

A tabela 9 ilustra o cruzamento da variável *idade* com a *classe dos participantes*. Da análise efetuada, verificou-se que, 249 alunos é que assinalaram no espaço correspondente à sua classe. Deste número, do cruzamento efetuado entre as variáveis já mencionadas, 38 alunos são da 8^a classe e a sua idade encontra-se no intervalo de 13 a 16 anos; 55 alunos são da 9^a classe e 63 são da 10^a classe com uma idade situada no intervalo de 14 a mais de 17 anos; 20 alunos são da 11^a classe, com uma idade situada no intervalo de 16 a mais de 17 anos, ao passo que todos alunos da 12^a classe têm idade acima de 17 anos.

Duma forma geral, a idade mínima dos participantes é de 13 anos, verificada apenas na 8^a classe (1,2%, N=3); ao passo que a idade máxima é de + de 17 anos (37,6%, N=94) verificada em alunos a partir da 9^a classe, sendo a percentagem mais elevada verificada na 12^a classe (17,3%, N=43).

Tabela 10: Distribuição da amostra em função da *idade vs média final*

			Média Final do último trimestre			Total
			0-9 valores	10-13 valores	14-17 valores	
Idade dos Participantes	13 anos	Contagem	0	3	0	3
		% do Total	0,0%	1,2%	0,0%	1,2%
	14 anos	Contagem	0	31	1	32
		% do Total	0,0%	12,5%	0,4%	12,9%
	15 anos	Contagem	0	38	0	38
		% do Total	0,0%	15,3%	0,0%	15,3%
	16 anos	Contagem	0	39	1	40
		% do Total	0,0%	15,7%	0,4%	16,1%
	17 anos	Contagem	0	41	0	41
		% do Total	0,0%	16,5%	0,0%	16,5%
	+ de 17 anos	Contagem	2	88	4	94
		% do Total	0,8%	35,5%	1,6%	37,9%
Total		Contagem	2	240	6	248
		% do Total	0,8%	96,8%	2,4%	100,0%

Fonte: Resultados do questionário

A tabela 10 mostra a distribuição da amostra em função da *idade vs média final do último trimestre*. Com base nos resultados nela apresentados, verifica-se que dos 250 alunos submetidos ao estudo, apenas 248 é que nos forneceram os dados referentes a sua média final do último trimestre. Deste número, 1,6% (N=4), são alunos com idade acima de 17 anos e obtiveram a pontuação máxima, ou seja, a média final do último trimestre desses alunos situa-se acima de 13 valores, todos eles com idade acima de 17 anos.

Tabela 11: Distribuição da amostra em função da *classe vs média final*

			Média Final do último trimestre			Total
			0-9 valores	10-13 valores	14-17 valores	
Classe dos Participantes	8ª classe	Contagem	0	37	1	38
		% do Total	0,0%	14,9%	0,4%	15,3%
	9ª classe	Contagem	2	53	0	55
		% do Total	0,8%	21,3%	0,0%	22,1%
	10ª classe	Contagem	0	61	1	62
		% do Total	0,0%	24,5%	0,4%	24,9%
	11ª classe	Contagem	0	49	2	51
		% do Total	0,0%	19,7%	0,8%	20,5%
	12ª classe	Contagem	0	41	2	43
		% do Total	0,0%	16,5%	0,8%	17,3%
Total		Contagem	2	241	6	249
		% do Total	0,8%	96,8%	2,4%	100,0%

Fonte: Resultados do questionário

A tabela 11 mostra os resultados da distribuição da amostra em função da *classe vs média final do último trimestre*. Dos 250 alunos submetidos ao estudo, apenas 249 é que responderam a esta questão. Deste número, 0,8% (N=2) obtiveram média final do último trimestre abaixo de 10 valores, todos eles da 9ª classe, o que nos permite inferir que se trata dos alunos com idade acima de 17 anos referidos atrás. Ainda no concernente aos resultados da tabela em análise, é possível constatar que no intervalo de [10-13 valores] a pontuação máxima coube a alunos da 10ª classe (N=61), seguida dos alunos da 9ª classe (N=53), da 11ª classe (N=49), da 12ª classe (N=41) e da 8ª classe. Já, no intervalo de [14-17 valores], a pontuação máxima coube a alunos da 11ª e 12ª classe, respectivamente, seguida dos alunos da 10ª e 8ª classe, não tendo-se verificado neste intervalo nenhuma pontuação com os alunos da 9ª classe. De modo geral, com base nos dados apresentados na tabela atrás, dos 250 alunos que participaram na presente pesquisa, 15,3% (N=38) são da 8ª classe; 22,1% (N=55) da 9ª classe; 24,9% (N=62) da 10ª classe; 20,5% (N=51) da 11ª classe e 17,3% (N=43) da 12ª classe. Deste modo, é possível verificar que a 10ª classe é a classe com maior número de alunos que participaram da pesquisa.

Apresentação, tratamento e análise dos dados recolhidos pelo Questionário sobre Hábitos de Estudo e Estratégias de Aprendizagem

O Questionário sobre Hábitos de Estudo e Estratégias de Aprendizagem (QHEEA) é constituído por 47 perguntas distribuídas numa escala de respostas do tipo *Likert* com três opções (*nunca*, *às vezes* e *sempre*) tal como nos referimos atrás, e que procuram avaliar seis dimensões de hábitos de estudo e estratégias

de aprendizagem, a saber: *organização dos estudos/planeamento dos estudos* (questões 1; 2; 8; 10; 26; 46; 47), *motivação para o estudo* (questões 11; 12; 13; 14; 20; 24; 29; 33 e 41), *preparação para os testes/avaliações* (questões 25; 28; 30; 31; 43; 44), *comportamentos diários* (questões 3; 4; 9; 15; 16; 17; 18; 19; 21; 22; 23; 29; 35 e 42), *tratamento da informação* (questões 5; 6; 7; 34; 36 e 45) e *atitudes perante o teste/avaliação* (questões 27; 32; 36; 37 e 38). De referir que os 47 itens apresentam-se tanto na forma direta, quanto na forma inversa para efeitos de cotação na escala de amplitude de (1 a 3). No quadro que se segue pode observar-se dois exemplos dos itens cotados de forma inversa.

Quadro 1: Exemplo de alguns itens de cotação inversa

Número do item	Texto do item
5	Depois de efectuar a 1ª leitura de um texto fíco com dificuldades para ter uma ideia geral sobre o conteúdo
40	Quando tiro uma nota negativa fico sem vontade de estudar essa mesma disciplina

Relativamente às seis subescalas do nosso instrumento, a subescala *organização/planeamento dos estudos* pretende avaliar estratégias relativas a forma como os alunos programam as suas atividades sempre levando em consideração o tempo, já que este foi referido como um recurso bastante escasso e que comprometia na eficácia das suas atividades.

Na segunda subescala *motivação para o estudo*, pretendia-se avaliar aspectos ligados não só a motivação na realização da tarefa em si, como também na persistência. Ou seja, se mesmo com inúmeras dificuldades que o aluno eventualmente encarasse, (como tirar nota negativa num trabalho ou teste, por exemplo) manifestava tal capacidade de resiliência.

Na terceira subescala, *preparação para os testes/avaliações*, pretendia-se avaliar como é que os alunos preparam os testes. O principal argumento nesta subescala está nas estratégias por eles usadas para se saírem bem nos testes.

Relativamente à quarta subescala, *comportamentos diários de estudo*, pretende avaliar o dia-a-dia dos alunos no concernente ao número de horas (diárias) dedicadas aos estudos.

Quanto a quinta subescala *tratamento da informação*, pretendia-se avaliar aspectos ligados as estratégias usadas quando efetuam a sua leitura. Ou seja, que mecanismos eles adoptam, no ato da leitura, a fim de que o material seja incorporado na sua estrutura cognitiva.

Por fim, na sexta subescala *atitudes perante o teste/avaliação*, pretendia-se avaliar aspectos relacionados ao dia de realização do teste e/ou avaliação. Ou seja, que comportamentos os alunos adoptavam nos dias de testes que os possibilitassem certificar de que não estavam a dar respostas de forma precipitada.

Tratamento e análise dos Resultados

Depois da aplicação do *Questionário sobre os Hábitos de Estudo e Estratégias de Aprendizagem* (QHEEA), obtivemos uma enorme multiplicidade de resultados acerca do estudo dos alunos que constituem a nossa amostra. Na

tabela a seguir apresentamos os resultados obtidos a partir das respostas dos alunos aos vários itens do questionário. Inclui-se nessa tabela tanto as percentagens dos alunos que pontuaram quanto as dos que não pontuaram em cada nível (de 1 a 3) da escala de formato *Likert* utilizada. É possível visualizar ainda nesta tabela a Média, a Moda e o Desvio-padrão dos resultados.

Os resultados das respostas dos alunos. Em termos de distribuição, a questão 3 foi a que obteve maior pontuação no nível 3 da escala *Likert*, sendo a questão 35 a que obteve menos pontuação neste mesmo nível. De um modo geral, pode-se constatar que a frequência das respostas tende a situar-se nos níveis dois e três (às vezes e sempre) da escala *Likert*. Uma vez que a nossa escala é de três níveis de opção e que a frequência das respostas tende a situar-se nos dois últimos níveis, podemos concluir que há uma fraca distribuição de alunos pelo nível mais baixo da escala. É de referir que alguns itens não tiveram cotação. São eles, itens 7 e 37, ou seja, em cada um destes itens foi assinalado mais do que uma única opção. Este facto pode ter acontecido, por um lado, por ter-se aplicado o instrumento nos últimos tempos do horário lectivo cedidos pelos professores, principalmente quando viam os colegas das outras turmas a largar, isso precipitava os alunos no seu preenchimento, esquecendo-se assim de verificar, antes de entregar o questionário, se terá respondido a todas as questões como fora lhe pedido. Por outro lado, o stress gerado pelo intenso calor de Outubro que ali fazia-se sentir, pode também ter influenciado os alunos a responderem precipitadamente.

De acordo com o método descrito no capítulo anterior, a presente dissertação trata-se de um estudo quantitativo. Assim, para proceder ao tratamento dos dados recolhidos foi aplicado o SPSS versão 22.0 para o Windows, de acordo com o método adoptado neste estudo. Trata-se de uma poderosa ferramenta estatística que permite efetuar cálculos estatísticos complexos numa forma rápida. Como foi referido anteriormente, foram formuladas três hipóteses de estudo sendo que:

- Na primeira hipótese pretendeu-se analisar *em que medida os hábitos de estudo e as estratégias de aprendizagem contribuí nos maus resultados escolares.*

- Na segunda hipótese pretendeu-se analisar *se existem diferenças significativas no que toca aos hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem com as variáveis sociodemográficas.* De referir que esta hipótese é mais inclusiva pelo facto de se pretender verificar se as meninas apresentavam valores mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os rapazes, conforme indica a literatura, e por outro, verificar se os alunos apresentariam valores mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem com o avançar do ano de escolaridade.

Para verificar estas hipóteses foram efetuadas as seguintes provas estatísticas: análise de correlação direta *r* de *Pearson*; o teste paramétrico ANOVA (*Análise de Variância*) e o teste paramétrico *t* de *Student* cujo objetivo é de verificar se o facto dos alunos se encontrar num determinado grupo formado pela variável independente, neste caso, a classe a que pertencem, vai influenciar a variável dependente, neste caso os hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem. Cada uma das hipóteses foi de seguida analisada individualmente.

Verificação das hipóteses

H1. *A falta de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem contribui nos maus resultados escolares*

Esta hipótese foi considerada importante, pois este comportamento era recorrente em quase todos alunos e de ambos sexos. Por isso pensou-se *a priori* que esses alunos tinham dificuldades em organizar, planificar e gerir o seu o tempo de estudos, o que lhes dificultava conciliar as atividades extraescolares com o tempo dedicado apenas aos estudos, facto que de certa forma influenciava nos seus resultados escolares.

Trata-se duma hipótese que analisa a relação entre duas variáveis, os hábitos de estudo/estratégias de aprendizagem e os resultados escolares. Para obter a relação entre essas duas variáveis fez-se o teste de correlação paramétrico *r* de *Pearson* entre essas duas variáveis, que pode ser visto no quadro abaixo.

Relativamente a esta hipótese, a variável hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem, calculada através do total do QHEEA, permite obter o resultado das seis subescalas separadamente. Assim, pretendeu-se verificar se existe uma relação direta entre as seis subescalas com os resultados escolares (média final do 2º trimestre).

Tabela 12. Teste *r* de *Pearson* para hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem vs média final do 2º trimestre

		Dimensões do Questionário sobre Hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem					
		Organização dos estudos	Motivação para os estudos	Preparação para os testes	Comportamentos diários de estudo	Tratamento da informação	Atitudes perante o teste
Média final do 2º trimestre	<i>R</i>	0,471	0,139	0,263	0,137	0,190	0,251
	<i>Sig</i>	0,000	0,032	0,000	0,043	0,003	0,000
	<i>N</i>	246	241	239	248	242	244

Da observação feita na tabela acima, apura-se que existe uma correlação positiva (directa) e moderada e muito significativa entre a subescala *organização dos estudos* e os resultados escolares ($r = 0,471$; $p < 0,000$); entre a subescala *preparação para os testes* e os resultados escolares ($r = 0,263$; $p < 0,000$) e a subescala *atitudes perante o teste/avaliação* e os resultados escolares ($r = 0,251$; $p < 0,000$). Contudo, existe uma correlação significativa muito baixa entre o *tratamento da informação* e os resultados escolares ($r = 0,190$; $p < 0,003$); entre *motivação para o estudo* e os resultados escolares ($r = 0,139$; $p < 0,032$); entre *comportamentos diários de estudo* e resultados escolares ($r = 0,137$; $p < 0,043$). Estes resultados foram algo inesperados, uma vez que pressupúnhamos que o não cumprimento, por parte dos alunos, com os prazos estabelecidos, das mais diversas tarefas escolares recomendadas pelos professores estava relacionado com dificuldade em organizar, planificar e gerir o tempo de estudos, dificultando-

lhes assim conciliar as atividades extraescolares com o tempo dedicado aos estudos. Entretanto, os resultados da tabela acima indicaram o contrário, levando-nos assim a rejeitar a nossa hipótese inicialmente colocada (H1).

H 1.2: Existem diferenças significativas no que toca aos hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem com as variáveis sociodemográficas, sendo que:

H 1.2.1: *as meninas apresentam valores mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os rapazes, conforme indica a literatura e;*

H 1.2.2: *Os alunos das classes mais elevadas de cada ciclo de ensino apresentam níveis mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os das classes inferiores desse mesmo ciclo de ensino.*

A formulação da hipótese **H1.2** foi considerada como pertinente uma vez que, tratando-se duma amostra que envolve ambos sexos com idades e classes diferentes, há necessidade de verificar em que medida essas variáveis interferem nos hábitos de estudo e nas estratégias de aprendizagem. Por isso, a princípio, pensou-se que existiam diferenças significativas no que toca aos hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem com o sexo e o ano de escolaridade. Ou seja, por um lado, as meninas apresentam valores mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os rapazes, conforme indica a literatura, e por outro, com o avançar do ano de escolaridade, os alunos no geral apresentariam valores mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem.

Portanto, trata-se duma hipótese que analisa a relação entre duas variáveis, os hábitos de estudo/estratégias de aprendizagem e as variáveis sociodemográficas. Para obter a relação entre essas duas variáveis fez-se o teste de correlação paramétrico *r* de *Pearson* entre essas duas variáveis, que pode ser visto no quadro abaixo.

Relativamente a esta hipótese, a variável hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem, calculada através do total do QHEEA, permite obter o resultado das seis subescalas separadamente. Assim, pretendeu-se verificar se existe uma relação direta entre as seis subescalas com o sexo e o ano de escolaridade. Uma vez que esta hipótese incorpora de forma implícita outras duas hipóteses, tal como frisamos atrás, passaremos numa primeira fase verificar a nossa *hipótese implícita 1.2.1*. segundo a qual:

- ✓ *as meninas apresentam valores mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os rapazes, conforme indica a literatura*

A tabela que se apresenta a seguir ilustra a análise da prova teste *r* de *Pearson* para hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem vs sexo.

Tabela 13. Resultados - *Hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem vs sexo.*

Dimensão	Sexo/grupo	N	Med.	D.P	T	R
Organização dos estudos	Feminino	110	16,20	0,66364	-2,183	0,030*
	Masculino	140	17,23	0,61939	-2,171	0,042*
Motivação para o estudo	Feminino	110	17,45	0,51364	-2,086	0,030*
	Masculino	140	18,26	0,76393	-2,066	0,039*
Preparação para os testes	Feminino	110	16,42	0,59343	1,576	0,030*
	Masculino	140	19,35	0,64939	1,662	0,038*
Comportamentos diários de estudo	Feminino	110	18,29	0,70454	-1,728	0,000**
	Masculino	140	19,28	0,62769	-1,654	0,000**
Tratamento da informação	Feminino	110	17,26	0,67456	-5,048	0,032**
	Masculino	140	18,03	0,52976	-5,027	0,049**
Atitudes perante os testes	Feminino	110	20,15	0,54456	-,627	0,116*
	Masculino	140	21,06	0,72654	-,567	0,156*

Tabela 6. Resultados do *test t* para as diferenças entre os sexos

Tabela 6. Resultados do *test t* para as diferenças entre os sexos

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

Com base nos resultados apresentados na tabela acima, é possível visualizar que a média de todas as subescalas que compõem o nosso questionário não são próximas, o que nos permite inferir que existe uma relação significativa entre os hábitos de estudo total e o sexo. Ou seja, de modo geral, os indivíduos do sexo masculino são os que possuem melhores resultados em todas as subescalas em que existe significância estatística. É importante referir também, que a subescala *Comportamentos diários de estudo* tem uma significância de $p < 0,01$ no que respeita a diferença entre sexos, sendo os indivíduos do sexo masculino os que demonstram possuir melhores hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem e isto sugere-nos que a probabilidade dos indivíduos do sexo feminino virem a ter melhores resultados é inferior a 1%.

Os alunos das classes mais elevadas de cada ciclo de ensino apresentam níveis mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os das classes inferiores desse mesmo ciclo de ensino.

A formulação desta hipótese foi deveras fundamental, uma vez que tratando-se de alunos que se encontram no último nível do ciclo de ensino e que este é muitas vezes uma das exigências para o ingresso nos institutos de formação profissional, ou no ensino superior, supôs-se que esses alunos estariam mais dedicados nos seus estudos pelo facto de tomarem consciência da aproximação no ingresso do ensino superior ou mesmo nas instituições de formação profissional, na qual poderão encontrar uma realização profissional e pessoal.

Para verificar esta hipótese foi efetuada a prova *Análise de Variância* (ANOVA), cujo objetivo centrou-se no facto de os alunos se encontrarem num determinado grupo, neste caso a classe de frequência, que é uma variável independente, iria influenciar nos hábitos de estudo, neste caso a variável dependente. Outra razão que levou a realizar-se a referida prova, é pelo facto deste método estatístico

permitir "calcular a quantidade de variância devida a todas as possíveis fontes de variabilidades nos resultados dos sujeitos" (RIBEIRO; ALVES, 2011).

Observando o resultado atrás apresentada, na qual foi realizada uma análise de variância, pode-se perceber que existem resultados estatisticamente significativos nas subescalas *Organização dos estudos*, *Motivação para o estudo*, *Comportamentos diários de estudo*, *Tratamento da informação* e *Atitudes perante o teste*. Apenas a subescala *Preparação para os testes* não possui resultados estatisticamente significativos ao nível das classes dos alunos.

De forma a verificar de uma forma mais específica esta hipótese, foi efetuado um *Post Hoc Test*, que é o teste de *Scheffe*, que segundo Cerqueira (2005), “permite estudar não só as comparações dois a dois de um grupo de médias, mas também de qualquer outro tipo de comparações”. O teste de *Scheffe* foi realizado como forma de melhor visualização das diferenças intergrupais permitindo assim tirar algumas ilações acerca de qual ou quais as classes tem ou têm melhores resultados. Assim na tabela que se segue apresentamos as provas efetuadas com o referido teste.

No que respeita a diferença entre classes, é importante referir aqui, que em todas as subescalas há uma significância de $p < 0,01$, sugerindo assim que os alunos da 10^a e 12^a classe são os que apresentam níveis mais elevados de hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem do que os das classes inferiores desse mesmo ciclo de ensino. Estes resultados foram algo esperados, uma vez que já se pressupunha que a medida que os alunos iam alcançando o último nível de cada ciclo de ensino, vão adquirindo mais experiência e que seriam autónomos na sua aprendizagem, pelo facto de tomarem consciência da aproximação no ingresso do ensino superior ou mesmo nas instituições de formação profissional, na qual poderão encontrar uma realização profissional e pessoal.

Considerações finais

O presente artigo conclui que: a análise feita nas várias dimensões do nosso questionário constatou-se que os hábitos de estudo e as estratégias de aprendizagem diferenciam-se consoante o sexo e o ano de escolaridade dos alunos. Ou seja, os rapazes foram os que pontuaram mais nos níveis mais altos da escala, sugerindo assim serem os que se envolvem mais nas atividades escolares em relação as meninas. O mesmo sucede com a variável classe dos participantes. A análise da diferença na pontuação da escala, considerando esta variável, revelou que os alunos das classes mais altas de cada ciclo de ensino é que pontuaram mais nos níveis mais altos da escala, levando-nos deste modo, aos resultados surpreendentes do ponto de vista da investigação, pois diferentes estudos desta área comprovaram ser o contrário (RAMALHO, 2001; BORUCHOVITCH *et al.*, 2007; CRUVINEL, 2002; GOMES, 2002; SCHLIEPER, 2001; SCHLIEPER & BORUCHOVITCH, 2001). Ou seja, esses autores em seus estudos verificaram que as meninas eram “mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis e atentas”, ao passo que os meninos, ainda que inteligentes, não demonstravam essas capacidades. No geral, não tinham hábitos de estudo, “não ficavam em casa para estudar, saíam para jogar a bola, faltavam as aulas, eram agitados, indisciplinados, dispersivos e não prestavam atenção” (SILVA, HALPERN & SILVA, 1999:215). Um outro estudo que não corrobora com os resultados da presente pesquisa, no que tange ao sexo, foi o desenvolvido por Cruvinel (2002), no qual não foi possível observar diferenças estatisticamente

significantes entre os géneros, embora tenha sido constatado que tanto os meninos quanto as meninas, em seus estudos, adoptam melhores hábitos de estudo e recorrem frequentemente às estratégias de aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, L. *et al.*, Métodos de estudo e rendimento escolar: estudo com alunos do ensino secundário. *Revista da Educação em Educação*, n 8 (1).2005, p. 63-74.

ALMEIDA, L. S., LEMOS, G. C. *Aptidões cognitivas e rendimento académico: A validade preditiva dos testes de inteligência.* *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(9),2005 p.277-289. Retirado de <http://www.cic.pt/pec/>

ALMEIDA, L. *Inteligência, desenvolvimento cognitivo e rendimento escolar*, Braga, edições APPORT.1990.

AZZI, R. & POLYDORO, S. A. J. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In BANDURA, A., AZZI, R. & POLYDORO, S., *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*, Porto Alegre: Artmed Editora, 2008. (pp. 149-164).

BORUCHOVITCH, E. *et al.*, SANTOS, A.A.A., COSTA, E.R., NEVES, E.R.C., CRUVINEL, M., PRIMI, R & GUIMARAES, S.E.R., *A construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos de Ensino Fundamental*, *Psicologia, Teoria e Prática*, 22, 2006.p.297-304.

BORUCHOVITCH, E. *Estratégias de aprendizagem e desempenho Escolar. Considerações para a prática educacional*, *Psicologia: Reflexões e Críticas*. 12. 1999. p.362-377.

CARITA, A. *et al*, *Como ensinar a estudar*, 3ª Edição, Lisboa: Editorial Presença.2006.

CARRILHO, F. *Como estudar melhor: um guia para o teu sucesso*. Lisboa: Editorial Presença. 2013.

CERQUEIRA, L.S.S. *As múltiplas faces do sucesso escolar: do real ao ideal*, Dissertação de Mestrado em Educação, Salvador, Brasil: Universidade Federal da Bahia.2005.

GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, S. A. J. *Escala de autoeficácia académica para o ensino médio: busca de evidências psicométricas: Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, Jun., v. 6, n. 1,2015. p. 36-53.

GUIMARÃES, S. R.; BORUCHOVITCH, E., *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação.* *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 2, 2004. p. 143-150

MACAMO, E.M. *Insucesso escolar em Moçambique*, Dissertação de Mestrado, Universidade Lisboa. 2015.

MENDES, F, *Aprender a estudar*, Madrid: Ediciones Pirâmide.1999.

POZO, J.I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Trad. Rosa E. Porto Alegre: Artmed;2002. p.296.

RAMALHO, J. *Os hábitos de estudo em estudantes do 3º ciclo do ensino básico e do 1º ano do ensino secundário*. Monografia de Graduação, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. 2001.

RIBEIRO C. *Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem*. *Psicol Reflex Crit*;16(1): 2003.109-16.

RIBEIRO, C. & ALVES, P. (In) *sucesso escolar: a influência das estratégias de estudo e aprendizagem*. *Máthesis*, 20.2011. p.45-54.

SÁ, I., Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. In: Silva, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; SIMÃO, A. M. V., (Org.). *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora. 2004. p. 55-75.

SILVA, A. & SÁ, I., *Saber Estudar e Estudar Para Saber*, Col. Ciências da Educação, Porto Editora, 2ª Edição.1997.

SILVA, A. & SÁ, I., *Saber Estudar e Estudar Para Saber*, Porto: Porto Editora.1993.

VASCONCELOS, C.; ALMEIDA, L.S. *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, II*, 1998 p.103-114.

VASCONCELOS, C., PRAIA, J. F. & ALMEIDA, L.S. *Avaliação das Estratégias de estudo com alunos em ciências naturais*: Construção e validação de uma escala, *Revista de Educação, X II*, (1), 2004.p.41-48.