



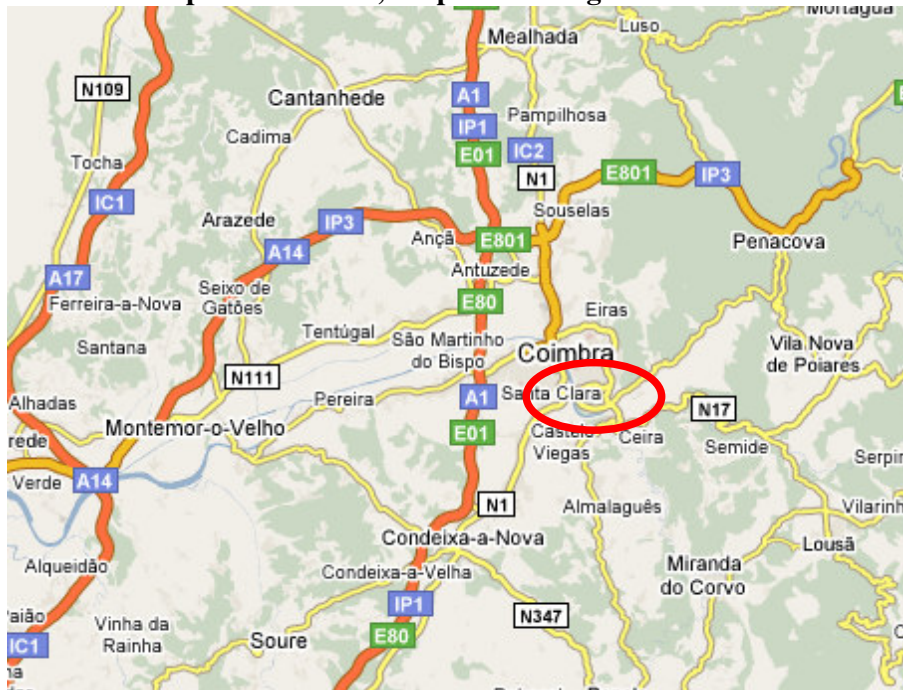
Anexos

**HÁBITOS, MÉTODOS DE ESTUDO E ANSIEDADE
PERANTES OS EXAMES DOS ALUNOS DO 2º ANO DO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE
DE COIMBRA, NO ANO LECTIVO DE 2007/2008**

Rita Leonor Ribeiro Rodrigues

Coimbra, 2008

Anexo 1 – Mapa de Coimbra, Mapa de Portugal



Fonte: http://www.glosk.com/PO/Santa_Clara/-3009793/gmap_pt.htm - consultado em 8 de Dezembro de 2007.



Fonte: http://www.glosk.com/PO/Santa_Clara/-3009793/index_pt.htm - consultado em 8 de Dezembro de 2007.

Anexo 2 – Unidades Curriculares

Licenciatura em Educação Física - 2007/2008

Plano de Estudo de L.E.F. do 2º ano

| 1º semestre | 2º semestre |
|--|---|
| Biomecânica | Desporto Infanto-Juvenil (*) |
| Controlo Motor e Aprendizagem | Ensino Integrado |
| Estudos Práticos III - Andebol | Fundamentos da Educação para a Saúde |
| Estudos Práticos III - Badminton | Gerontologia Educativa e Desportiva (*) |
| Estudos Práticos III - Basquetebol | História da Educação I |
| Estudos Práticos III - Canoagem | Prática de Ensino I |
| Estudos Práticos III - Escalada | Prescrição de Exercício (*) |
| Estudos Práticos III - Judo | |
| Fisiologia do Exercício | |
| Métodos Quantitativos II | |

Licenciatura em Ciências do Desporto - 2007/2008

Plano de Estudo de L.C.D. do 2º ano

| 1º semestre | 2º semestre |
|--|--|
| Biomecânica | Bioquímica do Exercício |
| Controlo Motor e Aprendizagem | Desporto de Opção I |
| Estudos Práticos III - Andebol | Desporto Infanto-Juvenil |
| Estudos Práticos III - Basquetebol | Ética e Direito Desportivo (*) |
| Estudos Práticos III - Desportos Náuticos II | Fisiologia do Exercício II |
| Estudos Práticos III - Judo | Fundamentos da Educação para a Saúde (*) |
| Estudos Práticos III - Orientação | Nutrição, Actividade Física e Desporto (*) |
| Estudos Práticos III - Ténis | |
| Fisiologia do Exercício I | |
| Métodos Quantitativos II | |

Anexo 3 – Leitura Activa

Para McGinty (2002) é fundamental preparar a própria leitura, explorando o texto em primeiro lugar. Se for um livro, olhar para a capa e ler também a contracapa ou a badana (onde normalmente se encontra um resumo do assunto do livro), ver o índice, folhear o livro e olhar para os títulos, diagramas ou ilustrações.

Se uma frase ou parágrafo chamar particularmente à atenção, o estudante deverá dar-lhe uma leitura rápida. Tudo isto pode levar algum tempo, mas vai acelerar o processo de leitura, por isso não só poupará tempo como ajudará a aprender mais.

McGinty (2002) refere a importância do Sistema de Activação Reticular (SAR) e defini-o como um pequeno grupo de células na base do cérebro que memoriza os milhões de estímulos que penetram os nossos sentidos decidindo o que é importante e deve, por isso, passar para a nossa mente consciente, e o que não é importante e deve passar para o nosso subconsciente.

Quanto ao SAR e à leitura, o autor propõe que antes de lermos um texto, devemos fazer a nós próprios perguntas tipo: a) O que pretendo deste texto? b) De que se trata? c) Quem é o autor e a quem é destinado? d) Em que me pode ajudar este texto? e) Onde posso encontrar no texto os pormenores específicos de que necessito? f) Qual é o ponto de vista do autor? g) Como é comunicado esse ponto de vista? h) De forma séria? Lógica? Engraçada? Espirituosa? Sarcástica?... i) Que tipo de linguagem é utilizada? Formal? Científica? Informal? Coloquial? j) Que efeito tem isso em mim? O que sinto? Como reajo? Com prazer? Raiva? Tristeza? Compaixão? Medo?... l) Até que ponto concordo ou discordo do escritor? Até que ponto a técnica do escritor é eficaz?

À medida que se explorar o texto (isto é, o que se folheia, olhando para os títulos, diagramas e tudo o que se destacar ou chamar a atenção), o nosso SAR estará alerta à procura de respostas. Quando começarmos mesmo a ler, o SAR estará pronto e enviará os detalhes relevantes para o nosso consciente. Muitos estudantes não fazem isto, mesmo quando sabem, porque lhes parece demasiado simples ou porque não têm paciência (ou coragem, numa sala de exame) para gastar tempo a fazê-lo. E, no entanto, trata-se de um método utilizado e testado, que é sabido dar bons resultados sendo mais um caso de abrandar para depois acelerar.

A técnica de perguntas é especialmente útil em exames escritos, quando se tem de ler um texto e depois responder: a) Extraíndo informação; b) Dando a nossa opinião sobre os factos ou ideias expressos no texto; c) Avaliando o trabalho do autor (por

exemplo, comentando o estilo, a utilização da linguagem e a forma como ideias e opiniões se encontram apresentadas).

Quanto mais questionarmos as coisas, antes e depois da leitura, mais o nosso SAR nos ajudará. Tudo isto melhorará os nossos hábitos de estudo, a duração da nossa concentração e a nossa aprendizagem.

Especificamente, a tarefa de leitura superficial caracteriza-se pela intenção de ler o mínimo necessário (Gibbs, 1992). É típico, neste caso, o desinteresse pelo conteúdo dos textos, assim como uma forte preocupação sobre no que poderá recair a avaliação (Marton, 1983 e 1988; Morisson, 1983, citado por Entwistle e Ramsden, 1983).

Desta forma, a atenção do leitor que realiza uma leitura superficial tende a ser orientada para o formato literal do texto e para a informação factual (Fransson, 1977; Marton 1975 e 1976; Marton e Säljö, 1976; Säljö, 1982, citado por Marton, 1988; Svensson, 1984; VanRossum e Schenk, 1984). Consequentemente, é mais provável escapar ao leitor a discriminação entre princípios e exemplos (Entwistle, 1986) a noção da totalidade do texto (da sua estrutura ou princípio organizador) (Marton, 1983; Marton e Säljö, 1984; Säljö 1984; Svensson, 1977 e 1984) e a mensagem escrita (Marton, 1975, 1983; Marton e Säljö, 1976; Säljö, 1984; VanRossum e Schenk, 1984).

Por outro lado, a leitura superficial revela uma memorização literal da informação atendida, parecendo ausente a tentativa de relacionar o conteúdo do texto com o conhecimento pessoal (Entwistle, Hanley e Hounsell, 1979; Marton, 1988; Marton e Säljö, 1976; Marton e Svensson, 1979; Svensson 1977 e 1984; Säljö, 1982). Com efeito, na melhor das hipóteses, a única transformação do conteúdo lido consiste numa mera delimitação ou ordenação de partes (Svensson, 1976 citado por Svensson, 1984).

Por contraste, a leitura profunda ou activa caracteriza-se por uma focagem da atenção não só das palavras mas, sobretudo, no significado mediado pelo texto ou, se quisermos, na intenção comunicativa do autor (Fransson, 1977; Gibbs, 1992; Marton, 1975 e 1983; Marton e Säljö, 1976; Säljö, 1982 e 1984; Svensson, 1977 e 1984; VanRossum e Shenck, 1984). Neste sentido, há aqui uma consciência simultânea de diferentes níveis do conteúdo: ao ler um exemplo específico o leitor consciencializa-o como tal, ao mesmo tempo que está ciente do subtema onde se encaixa e do tema geral de partida (Marton e Booth, 1997).

Coerentemente o texto é percebido como um todo, centrando-se o leitor nas ligações entre as ideias apresentadas (Entwistle, Hanley e Ratcliffe, 1979; Fransson, 1977; Marton e Säljö, 1976 e 1984; Svesson, 1977).

Por outro lado, a leitura profunda ou activa caracteriza-se pela tentativa em relacionar o conteúdo do texto com a experiência pessoal, no sentido de mudar a concepção que se tem do assunto em causa (Säljö, 1982).

Finalmente, a leitura profunda ou activa tende a envolver uma análise crítica dos argumentos apresentados e uma formulação de conclusões pessoais (Fransson, 1977; Marton, 1983; Svesson, 1977 e 1984).

Para Santos (2005) é indispensável “Ler para aprender”. Ler e interpretar correctamente o que se lê é indispensável para estudar qualquer matéria e até, por exemplo, para entender o enunciado de um problema ou de uma questão, embora muitos erros que os estudantes cometem se devam a falta de atenção ou de conhecimentos, há outros que são causados pelo facto de não perceberem o que lhes é perguntado.

Para a autora quando se lê um texto informativo: a) deve fazer-se uma leitura “activa”, ou seja, ter a preocupação de reter o essencial; b) dar atenção ao título do texto; c) destacar as palavras e as frases que traduzem conceitos-chave ou que contêm as ideias principais, podendo-se sublinhá-las ou cobri-las com um marcador de cor; d) anotar à margem palavras-chave; e) assegurar-mo-nos de que se compreendeu a articulação das ideias, dando atenção aos conectores e aos sinais de pontuação; f) resumir, por palavras próprias, ou fazer um esquema das ideias principais; g) observar atentamente as imagens que ilustram ou complementam o texto.

Para Carrilho (2005), seja qual for o tipo de leitura que se faça, esta deve ser o mais eficaz possível. Frequentemente associa-se rapidez a facilidade de leitura. Ser um leitor rápido não é sinónimo de bom leitor: velocidade não significa compreensão, só a união destes dois factores resulta numa leitura eficaz.

Leitura Rápida

A partir do momento em que se começa a estudar, o estudante tem de efectuar uma leitura rápida do texto que, seguida de outra leitura compreensiva, constituem os dois primeiros passos do método de estudo. Aproximar-se da matéria e realizar um primeiro contacto com a única intenção de quebrar o gelo e iniciar o processo de concentração é um requisito indispensável para poder passar às fases imediatas do processo (Gozalo, 1999).

Pré-Leitura

A leitura prévia ou inicial de um texto consiste, segundo Gozalo (1999), em lançar uma olhadela fugaz ao material de estudo, mas sem nos determos nele, ou seja, como nos familiarizarmos com a matéria e o seu conteúdo. Trata-se apenas de efectuar um primeiro contacto com a matéria a estudar, não sendo necessário desenvolver uma leitura em profundidade. A que partes deve o estudante dar maior atenção? Em que elementos, deve o estudante concentrar-se para conseguir uma visão global do tema através da pré-leitura? Ao iniciar a leitura de um texto, basta lançar uma vista de olhos ao índice geral, à introdução e ao epílogo ou conclusões da obra; também se torna recomendável folhear os gráficos, os mapas e os quadros que aparecem ao longo do texto, pois facilitam em grande medida o objectivo da pré-leitura.

Leitura Compreensiva

No processo de leitura compreensiva entram em cena diferentes características que convém ter em conta no momento de iniciar (Gozalo, 1999). O estudante vai pôr em acção toda a sua capacidade de compreensão, mas, ao mesmo tempo, activa as suas faculdades perceptivas, críticas, classificadoras, integradoras e evocadoras. No final da leitura compreensiva, o estudante deve ser capaz de formular interrogações relacionadas com o que leu e responder de acordo com as conclusões que ele próprio havia obtido no texto.

| Pré-Leitura | Leitura Compreensiva |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Leitura rápida- Tomada de contacto- Leitura sem aprofundamento- Atenção ao negrito, gráficos, mapas, ilustrações, índices, introdução e conclusões- Evitar leitura do texto na sua totalidade- Percepção global do conteúdo | <ul style="list-style-type: none">- Compreensão em profundidade- Faculdade Crítica- Classificação hierárquica das ideias- Inter-relação das ideias principais com as ideias secundárias- Evocação do que se leu- Formulação de perguntas |


(Retirado de “Como Estudar” Gozalo, S.)

Anexo 4 – Auxiliares de Estudo

Vantagens de sublinhar um texto (Gozalo 1999)

- O sublinhado permite salientar as palavras-chave de um texto a partir das anotações laterais efectuadas durante a leitura compreensiva.
- Graças a este passo, o estudante pode diferenciar as ideias principais do conteúdo secundário do texto.
- O sublinhado facilita a compreensão do conteúdo e permite a realização de uma última leitura, unindo unicamente as palavras e frases sublinhadas.
- Facilita a assimilação e retenção da matéria aos estudantes que memorizam directamente os textos sublinhados, sem esquematizar nem resumir novamente o seu conteúdo. Nestes casos, o estudante concentra a atenção exclusivamente nas partes sublinhadas do texto.
- Por sua vez, o sublinhado simplifica o trabalho de esquematização e resumo aos estudantes que optam por completar todas as fases do método de estudo.

Fórmulas mais usuais de sublinhar

| TIPO DE SUBLINHADO | GRÁFICO | FUNÇÃO |
|----------------------|---|---|
| 1. HORIZONTAL | (_____) | Classificação e hierarquização de ideias. |
| 2. QUADRADO |  | Utiliza-se preferencialmente para sublinhar os títulos e frases de maior importância. |
| 3. LINHA DUPLA | (==) | Sublinhado de locais e nomes próprios. |
| 4. LINHA DESCONTÍNUA | (- - - - -) | Utiliza-se para realçar pormenores de menor importância. |
| 5. SETAS | (→) | São muito práticas sempre que seja necessário interrelacionar dados ou ideias. |
| 6. ASTERISCOS | (*) | O seu objectivo consiste em indicar e facilitar as anotações nas margens. |

Retirado de “Como Estudar” Gozalo (1999)

Anexo 5 – Tipo de Apontamentos

Por exemplo, tirar notas ou apontamentos na aula, sublinhar as palavras-chave de um texto, resumir, esquematizar são técnicas que o estudante deve dominar, mas é indispensável que saiba quais delas utilizar para determinado objectivo, que consiga planificá-las, executá-las, avaliá-las e substituí-las por outras quando não resultam. Nisso consiste a estratégia de aprendizagem para a grande parte dos estudantes.

Para Gozalo (1999), sabendo que não existe um único estilo para tirar apontamentos apresenta três possíveis estilos usados pelos estudantes:

A narração: consiste em transcrever, de forma narrativa, todo o conteúdo da lição exposta pelo professor. Em geral, resultam uns apontamentos excessivamente monótonos, em que o aluno se esforça por recolher todas as palavras do professor sem as submeter a um processo de selecção nem separar aquilo que é realmente importante daquilo que não o é. Nestes casos, o estudante tende a escrever as notas em linhas rectas e com sequências gramaticais, cronológicas e hierárquicas.

A lista: este estilo é muito utilizado pelos estudantes que têm tendência para estruturar por listas o conteúdo dos apontamentos; consiste em registar as ideias mais importantes da exposição à medida que vão aparecendo. Para tal, utilizam-se símbolos em que se incluem letras, palavras e números.

O *esquema:* o estudante esforça-se por tomar os apontamentos numa sequência hierárquica de categorias principais e subcategorias. Queremos salientar que este estilo de esquema alfabético/numérico é recomendável apenas para os alunos com elevada capacidade de análise e síntese, capazes de estruturar de forma gradual o conteúdo definitivo das suas notas. Os outros estudantes podem utilizá-lo no momento de passar os apontamentos a limpo, estruturando o seu conteúdo.

Em geral, o estilo esquema e o das listas são sempre anulados pela tendência dos estudantes para tentar reproduzir tudo o que o professor diz, como se se tratasse de uma narração.

Podemos ainda aludir a um quarto estilo que se impõe constantemente enquanto o estudante perde o ritmo e não consegue entender a exposição do professor: o estilo *desorganizado* ou *sujo*. Nestes casos, o aluno esforça-se por retomar o fio da exposição com notas rápidas, sem clareza nem ordem, em que combina indistintivamente elementos dos três estilos anteriores.

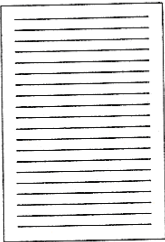
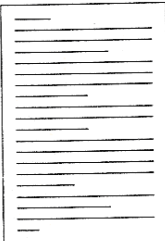
No quadro que a seguir apresentamos, indicam-se algumas abreviaturas que os estudantes costumam utilizar com maior frequência para tirar apontamentos.

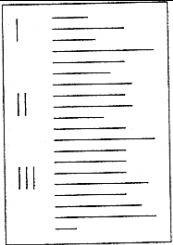
PRINCIPAIS ABREVIATURAS PARA TOMAR APONTAMENTOS

| | | |
|------------------------|--------------|-------------|
| = IGUAL A, O MESMO QUE | p.ex. | POR EXEMPLO |
| ≠ DIFERENTE, DISTINTO | seg. | SEGUINTE |
| + POSITIVO, MAIS QUE | dta. | DIREITA |
| - NEGATIVO, MENOS QUE | esq. | ESQUERDA |
| < MENOR QUE | tb. | TAMBÉM |
| > MAIOR QUE | pág. | PÁGINA |
| × VEZES | pq. | PORQUE |
| ↑ SUBIR | N.B. | NOTA BREVE |
| ↓ DESCER | q. | QUE |
| ← VEM DE | p. | PARA |
| → CONDUZ A | comp. | COMPARA |

Retirado do livro “Como Estudar” de Gozalo (1999).

Um dos formatos pelos quais se pode optar para passar os apontamentos a limpo consiste em estruturá-los em capítulos, títulos e subtítulos.

| ESTILO | ESTRUTURA | INSTRUMENTOS |
|-------------|---|---|
| 1. Narração |  | Palavras Linhas Sequências |
| 2. Listas |  | Listas Sequências Letras Números Palavras |

| | | |
|------------|---|------------------------------|
| 3. Esquema |  | Análise Lógica Síntese |
|------------|---|------------------------------|

Para Gozalo (1999) existem técnicas para elaborar bons apontamentos na aula.

Os apontamentos da aula são o modo mais fácil e mais seguro de orientar o estudo, pois na aula o professor aborda a informação mais importante que todos têm que saber. Portanto, ter bons apontamentos é meio caminho andado para o estudo eficaz e para as boas notas, ou seja, não tendo bons apontamentos, quando chega a altura de estudar para o teste ou de fazer um trabalho sobre determinado tema já abordado na aula, é como começar do zero. Além disso, é muito mais difícil procurar a informação útil nas enciclopédias, nos livros de consulta e no próprio manual não tendo os apontamentos como guia

Procedimentos básicos apresentados por Gozalo (1999), para tirar bons apontamentos: A) Organizar a página de registo; B) Técnicas a utilizar; C) Revisão dos apontamentos.

A) Organizar a página de registo: contempla uma página A4 em branco. Esse espaço vazio pode ser preenchido de qualquer maneira, pelo que se o estudante não tiver uma ideia prévia de como vai organizar aquilo que vai apontar, o mais natural é resultar um amontoado confuso e compacto que só dificilmente o pode ajudar a organizar o estudo.

Talvez seja melhor saber antecipadamente onde colocar a informação, e de que modo, para no fim da aula ter um resumo claro e já mais ou menos organizado: 1. Traçar uma linha vertical de modo a deixar 2/3 da página à direita; 2. Na parte da direita (a maior) vão-se colocando as informações do professor por tópicos ou por palavras-chave articuladas com setas, parêntesis, chavetas ou caixas; 3. Começar cada aula numa folha nova, mesmo que tenha sobrado espaço na folha da aula anterior; 4. Na parte pequena vão-se colocando indicações gerais que estruturam os conteúdos da direita,

como a página do livro do manual de que se fala e as páginas de um livro que o professor aconselha leitura; 5. Só se deve registar aquilo que é mesmo importante para compreender a matéria (todos os outros comentário secundários, apartes, etc, não interessam); 6. Procurar utilizar a própria linguagem com abreviaturas; 7. Se houve algo que não se tenha conseguido apontar, não há problema, passa-se à frente e deixa-se um espaço em branco [] e, no final da aula, pode copiar-se essa ideia, consultando os apontamentos de um colega, ou então perguntando ao professor; 8. O estudante deve esforçar-se por estruturar os seus apontamentos de acordo com a estrutura que o professor segue (há sempre um princípio, um meio e um fim, logo, tem que haver dados de introdução, outros de desenvolvimento, e, por fim, dados de conclusão); 9. É uma vantagem dar força visual aos seus próprios apontamentos, pois o cérebro organiza-se perceptivamente (ou seja, o modo como se vê facilita o que se aprende, logo se os apontamentos estiverem coloridos, arejados em espaço, articulados com esquemas é mais fácil o cérebro assimilar os conteúdos); 10. Em cada aula deve constar as páginas do livro de que foi retirado o tema; 11. Aquilo que o professor escreve no quadro é para ser registado no caderno diariamente.

B) Técnicas a utilizar: tendo consciência de como se vai colocar os apontamentos na folha pode recorrer-se às seguintes técnicas para ser rápido a captar a informação e a organizá-la:

ABREVIATURAS

Quando estamos a falar de apontamentos (e só nos apontamentos, nunca noutros textos) não é necessário escrever as palavras inteiras, pois pode ganhar-se tempo fazendo abreviaturas. Recordamos que se fala muito mais rápido do que se escreve; se não se conseguir conciliar o escrever com o ouvir não se conseguirá perceber nada. As mais comuns são as seguintes:

i.e. – isto é
n.b. – note bem
nº - número
obs. - observação
p. - página
séc. - século
vol. - volume
ex. - exemplo
cf. - conforme
cap. - capítulo

PALAVRAS-CHAVE

Também se pode ir alinhando uma série de palavras fundamentais para perceber o assunto, sendo cada grupo definidor de determinado conteúdo ou informação. As palavras-chave são palavras indispensáveis para compreender e reter a mensagem, detêm o sentido principal.

Clima: marítimo, continental, temperado, mediterrâneo, tropical,

GRUPOS DE TÓPICOS

Também abandonando a articulação sintáctica dos textos, pode condensar-se a informação em tópicos organizando-os em grupos de parentesco separados por uma ou duas linhas.

SINAIS DE LIGAÇÃO

Pode recorrer-se aos seguintes sinais e símbolos para abreviar o tempo a escrever e se escutar mais o que o professor diz.

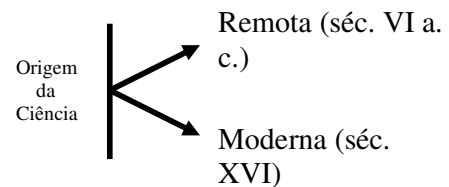
PEQUENOS ESQUEMAS

Também é importante ir fazendo esquemas que correspondem com a articulação mental das informações. Nós só compreendemos o que relacionamos e o esquema ajuda a marcar as relações.

- Para os medievais o espaço é absoluto;
- O tempo tb é absoluto;
- O universo é essencial/te estático.

- Hoje considera-se q o espaço é relativo;
- O tempo tb é relativo;
- O universo está em expansão;

- - portanto
- ≠ - diferente
- ↔ - inter-relaciona-se
- < - menor que
- > - maior que
- = - igual a
- + - mais
- - menos
- { } - conjunto



C) Revisão dos apontamentos: os apontamentos perdem a sua eficácia se forem o mero registo descuidado do que se ouviu e depois esquecidos. Ou seja, é fundamental revê-los para que se tornem melhores, pois o discurso verbal e a dinâmica da aula impedem que se consiga a captação perfeita e total na própria aula.

Ora, tendo estado atento, no fim da aula o estudante tem na cabeça informação que não teve tempo de registar na folha de apontamentos, ou que foi insuficientemente explicitada, pelo que, mais tarde pode rever os apontamentos e completá-los ou corrigi-los.

Numa 1ª Fase da Revisão, Gozalo (1999) considera que na primeira oportunidade que o estudante tiver deverá rever os apontamentos da aula verificando mentalmente se falta alguma coisa de que se recordas da aula, o que pode fazer ainda na faculdade, na Sala de Estudo ou na Biblioteca.

No decorrer dessa revisão mental poderá completar os apontamentos usando o espaço livre que a sua folha de apontamentos, previamente organizada, disponibiliza à esquerda ou entre grupos de tópicos.

Se encontrar uma parte da matéria que os seus apontamentos não explicam bem, mas da qual se recorda a explicação correcta, então aproveita para reorganizá-los para que se tornem mais claros. O estudante pode fazer este trabalho sublinhando a lápis de cor as partes mais importantes (sem as quais não se compreende nada do assunto) e marcando lateralmente (com traços ou pontos de interrogação) as partes que não compreendeu bem e que terá de procurar esclarecimento junto do professor.

Esta fase da revisão deverá decorrer no próprio dia da aula ou no seguinte, pois quanto mais cedo melhor.

Já numa 2ª Fase da Revisão a autora afirma que, num segundo momento, o estudante faz a revisão definitiva do seus apontamentos, o que quer dizer que vai rescrever os apontamentos de modo já organizado e estruturado com lógica explicativa.

O resultado final deve ser coerente e já não alberga as dúvidas que a matéria lhe causava, porque já as esclareceu junto do professor. Para isso usa as técnicas já referidas: cor, sublinhados, esquemas, grupos de tópicos, palavras-chave, setas e sinais de ligação.

Feita a revisão definitiva, coloca os apontamentos no *Dossier Base* e é por lá que deve estudar quando chegar a altura das avaliações/exames.

Segundo Brown (1992) os apontamentos devem ser claros e sucintos sobre os factos que se precisam de saber, o estudante deve usá-los como: a) Informação básica de revisão para exame; b) Estrutura de suporte para informação adicional à medida que prossegue o seu estudo; c) Um instrumento para o lembrar de toda a outra informação que encontrou e para o ajudar a enquadrá-la. O estudante pode fazer os seus próprios apontamentos baseando-se em livros ou tomá-los a partir dos professores, oradores de palestras ou programas educativos.

Brown (1992) apresenta algumas soluções: 1. Sistema de folhas soltas - facilitará assim a junção de novos apontamentos e a respectiva reorganização. O melhor será um *dossier* de argolas, pois os papéis guardados em sobrescritos ou caixas de ficheiro podem sair da ordem; 2. Espaço para alterações e adições - partir de um livro básico ou de um conjunto de notas tomadas nas aulas para compilar a estrutura principal dos apontamentos, mas deixar bastante espaço para posteriores alterações ou adições. Escrever só de um lado do papel, para poder utilizar o verso para comentários/adições à página da frente. Deixar espaços generosos entre as linhas e margens largas de ambos os lados, para acrescentar ou alterar coisas; 3. Tomar nota das fontes - mais tarde, podemos querer consultar de novo um determinado livro que já tenha consultado; se se tiver

guardado as indicações que lhe dizem respeito, poupar-se-á muito tempo e trabalho. Escrever o título, o autor, o número de referência da biblioteca e, no topo dos apontamentos, o lugar onde está guardado o livro; anotar os números de capítulos e páginas à margem dos apontamentos que deles se tirou, para poder voltar rapidamente a essa informação; guardar, com os apontamentos, uma lista de todos os livros que se leu sobre o tema, mesmo que não se tenha tomado notas a partir deles (um método útil para fazer isto é listar os livros sob o título do ensaio ou projecto para o qual se consultaram); 4. Descobrir um padrão de informação - perceber apontamentos será muito mais fácil se se conseguir identificar um padrão reconhecível e uma sequência lógica através dos factos. Deve tentar-se identificar este padrão antes de começar a fazer um conjunto de notas. O escritor ou orador deverá ter reunido os factos segundo um plano ou método.

É indispensável tentar identificar o plano do autor (como que uma radiografia ao esqueleto no interior do corpo) e usá-lo na formação de uma estrutura lógica e simples para os apontamentos. Isto será muito mais fácil para o estudante, se ler rapidamente a informação e passar algum tempo a pensar nela antes de começar a escrever; 5. Procurar a clareza - o estudante deve produzir apontamentos simples: usar palavras simples ou frases curtas e não longos períodos ou parágrafos; fazer definições de termos e palavras novas quando aparecem; usar vários símbolos matemáticos ou de estenografia para poupar tempo e espaço, como por exemplo: ex. (exemplo), i. e. (isto é), > (conduz a/ resulta em/ maior que), ... (portanto), pq (porque), + (mais/com), NB (note bem). Pode desenvolver uma estenografia própria para palavras que estão sempre a aparecer no tema em que se está a trabalhar (por exemplo, podem referir-se aos nomes apenas pelas iniciais); 6. Dividir os apontamentos em secções - não será fácil para o estudante lembrar-se de uma massa de factos indigestos apresentados em prosa e escrever os apontamentos de modo a formarem sobre a página um padrão claro e muito fácil de memorizar; pensar em termos de causa e efeito, destacando os pontos principais e verificar se se apontou: a) as razões que conduziram a eles ou que os causaram; b) os resultados que deles decorreram ou os argumentos que provam, etc... Se se estiver constantemente a pôr questões como «qual é o ponto principal?, porque é que aconteceu?, qual foi o resultado?, o que é que isto prova?, o que é que provocou ou teve influência nisto?», elaborar-se-ão apontamentos que, fundamentalmente, têm sentido e estão divididos em secções lógicas, o que o ajudará a responder a perguntas semelhantes que apareçam nos exames.

A fase da revisão deverá decorrer antes do fim da semana em que teve lugar a aula, pois quanto mais cedo melhor. Quando estivermos a escrever os apontamentos, Brown (1992) considera que é fundamental lembrarmo-nos de que uma boa apresentação é mais fácil de evocar.

Segundo Santos (2005) durante a frequência de um curso universitário, e não só, somos confrontados, em muitas ocasiões, com a necessidade de tomar notas. O estudante deve saber como fazê-lo de modo a que as notas venham a ser-lhe úteis.

Para a autora elaborar apontamentos a partir de um texto escrito implica ler todo o texto para ter uma ideia geral do assunto e compreender a sua estrutura: 1) Ler o texto por partes e, em cada uma: 1.1) sublinhar ou destacar com um marcador as palavras ou as frases mais importantes, as que traduzem as ideias essenciais e os conceitos-chave; 1.2) pôr entre parêntesis exemplos, citações e pormenores pouco importantes; 1.3) escrever notas à margem - quando não for possível encontrar palavras-chave, resumir, em poucas palavras, os conceitos expressos; 1.4) colocar uma seta, à margem, para marcar um conceito ou uma definição importante; 2) Anotar as ideias e/ou informações a partir dos elementos que se destacaram, fazendo, por exemplo, uma listagem das palavras-chave ou de frases curtas, um esquema ou um quadro.

Santos (2005) considera que para realizar apontamentos numa aula, conferência ou apresentação oral é essencial: a) Evitar estar num local onde haja pessoas a conversar; b) Concentração no que se está a ouvir; c) Fazer uma escuta activa, não se podes tomar notas sem compreender; d) Seleccionar apenas os pontos essenciais e algum pormenor importante; e) Desprezar exemplos/histórias que os ilustrem; f) Anotar os pontos para os quais o professor ou o orador chame a atenção, os pormenores em que insista e os aspectos que repita; g) Registrar o que for escrito no quadro ou apresentado em suporte visual (através de retroprojector ou computador).

Ainda para Santos (2005), quando se tomam notas nas aulas, mas especialmente quando se assiste a comunicações orais que têm um ritmo muito rápido esta autora aponta como fundamental: a) Utilizar uma folha branca ou de cor clara, lisa, isto é, sem linhas ou quadriculado, de preferência A4; b) Escrever só de um lado da folha, pode ser preciso completar ou desenvolver algum tópico no verso; c) Deixar margens e espaçar as linhas; mais tarde é possível o estudante lembrar-se de algo que ouviu e terá espaço para o inserir; d) utilizar as abreviaturas usuais para palavras e expressões, manter as consoantes e eliminar as vogais das palavras; criar abreviaturas para palavras ou expressões que se repitam no texto que se está a ler ou no discurso que se está a ouvir,

por exemplo: Agustina Bessa-Luís - ABL, Segunda Guerra Mundial - 2GM, estrutura molecular - EM; e) Dar muita atenção a datas e nomes próprios; assim, evitar-se-á erros nas notas e nos apontamentos; f) Procurar que as notas sejam legíveis.

Quando Santos (2005) faz a ponte entre das notas aos apontamentos ela considera que é aconselhável reescrever as notas, especialmente quando são tomadas muito à pressa, pois além de permitir analisar e reflectir sobre a informação, ajuda a assimilar os conhecimentos.

Quando se tomam notas muito rapidamente, não se pode cuidar a forma; no fim, o que se tem reduz-se a palavras abreviadas, rabiscos mais ou menos perceptíveis, setas a indicar a relação entre eles. Voltando a escrevê-las, ter-se-á apontamentos úteis para o estudo posterior. É mais fácil estudar a partir de apontamentos pessoais, isto é, com a informação processada individualmente, no entanto, é necessário todo o cuidado para que os apontamentos não tenham erros.

Podem então transformar-se as notas em listas de palavras-chave, em resumos, esquemas ou quadros: a) As palavras-chave ajudam a trazer à memória os conceitos que se têm de conhecer e saber definir ou explicar; b) Os resumos recordam, num pequeno texto articulado, o essencial de um assunto; c) Os esquemas transmitem informações complexas de modo simplificado, mas evidenciando a articulação das ideias; d) Os quadros apresentam uma situação com clareza, indicando os pontos principais. e) Podem escrever-se as notas por palavras próprias; f) Utilizar folhas soltas, e não um caderno ou bloco; desse modo, poder-se-á acrescentar mais folhas com informação sobre o mesmo assunto; g) Deixar margens para se inserir informação relacionada que se venha a recolher mais tarde; h) Escrever de forma clara e concisa; i) Utilizar títulos e subtítulos; j) Recorrer à numeração, especialmente para evidenciar relações hierárquicas; l) Salientar os pontos mais importantes, sublinhando-os ou destacando os com cores; m) Ter o cuidado de anotar os pontos da matéria onde se sente mais dificuldade para se rever antes de um teste ou exame, colocando-os numa secção a que se pode chamar "Atenção!" ou "Problemas", por exemplo.

Santos (2005), relativamente à estrutura dos apontamentos, sugere que se coloquem as folhas num *dossier*, organizando-o por temas, com separadores, e fazer um índice, que constituirá a primeira página, para se poder encontrar os assuntos com facilidade. Ter-se-á, deste modo, um ótimo conjunto de apontamentos que serão muito úteis para consultar e fazer revisões antes de testes e exames.

Segundo Carrilho (2005) devem fazer-se apontamentos de livros, revistas, jornais, etc. através dos seguintes procedimentos: a) Anotar a fonte (livro, revista, etc.) de forma completa; b) Ler os textos na sua totalidade; c) Identificar o tema; d) Identificar as ideias principais, definições e exemplos e sublinhá-los; e) Anotar os títulos e subtítulos; f) Escrever frases curtas e simples; g) Utiliza abreviaturas; h) Recorrer à técnica do resumo; i) Elaborar esquemas; j) Transcrever com exactidão os nomes próprios, definições, etc.; l) Fazer citações; m) Retirar só o essencial; n) Fazer anotações à margem, colocando as ideias-chave ou autores; o) Rerler tudo o que se escreveu e verificar se permite a compreensão do texto; p) Anotar e procurar no dicionário o significado das palavras desconhecidas; q) Deixar linhas entre os diversos assuntos, não só para facilitar a sua consulta, como para possibilitar a introdução de outras informações posteriores; r) Usar chavetas e marcadores de variadas cores; s) Colocar sempre na margem a página em que determinada ideia ou frase se encontram.

Carrilho (2005) distingue os apontamentos em três tipos: 1) apontamentos por palavras-chave - que consiste em extrair do texto as palavras-chave que contêm a informação principal, originando, assim, uma lista de palavras desligadas entre si, apenas relacionadas pelo contexto. Neste tipo de apontamentos, deve-se, o mais cedo possível, proceder à ligação entre as palavras, através de sublinhados, números, setas, para não se correr o risco de esquecer da relação que se estabelece entre elas e se tornar numa lista imperceptível e insignificante, sem qualquer sentido; 2) apontamentos por pequenas frases - que através de pequenas frases de construção simples, mas completas, se pode reduzir, ao fundamental, o conteúdo de um texto. Pode recorrer-se, ainda, ao uso de abreviaturas e outros sinais. Para a autora este tipo de apontamentos é o que se mostra mais eficaz; 3) apontamentos por resumos - Em vez de palavras desligadas ou frases soltas pode-se optar pela criação de um pequeno texto. Esta tarefa requer maior concentração e espírito crítico do que as anteriores, mas torna-se de difícil memorização.

Carrilho (2005) considera capital que os estudantes não copiem os apontamentos de outros colegas pois, para além de, eventualmente, não decifrem as suas abreviaturas, o que é importante para um estudante pode não ser para outro, por isso, o estudante deve fazer os seus próprios apontamentos.

Na concepção de Carrilho (2005) tirar apontamentos é uma actividade (método) que auxilia, na aquisição e compreensão de enunciados escritos e orais. Adquire-se através de técnica e prática. Podem tirar-se apontamentos de um discurso oral, seja

numa aula, conferência, seminário, ou do discurso escrito como de livros, revistas, jornais, etc. Em qualquer um dos casos, nunca se deve esquecer que os apontamentos valem mais pela sua qualidade do que pela sua quantidade.

As vantagens apontadas por Carrilho (2005) relativamente aos apontamentos retirados nas aulas são as seguintes: a) Ajuda a estar mais atento, concentrado e activo; b) Facilita a compreensão e assimilação das matérias; c) Reforça o processo de memorização; d) Ajuda a relacionar os conhecimentos já adquiridos com os novos; e) Permite uma consulta e revisão mais rápidas. Neste sentido a autora considera que se devem tirar apontamentos da aula sem, contudo, se limitar à tarefa de um medieval monge copista. O espírito crítico é essencial.

O estudante deve então tirar apontamentos daquilo que o professor: a) Escreve no quadro; b) Projecta; c) Dita directamente; d) Dá a entender ser importante e que se percebe (tom de voz; repetições de palavras, frases ou ideias; tempo despendido com determinado conteúdo; indicação expressa de que a matéria não consta no manual; pausas que o professor faz para que a turma ouça; falar pausadamente, soletrando as palavras; títulos do sumário; linguagem corporal como expressões faciais, gestos, ênfase dada a determinadas expressões tais como: “o mais importante é...”, “esta matéria irá sair no teste”, “em resumo”.)

Carrilho (2005) apresenta os procedimentos de realização dos apontamentos na aula -1. Colocar à mão todo o material necessário; 2. Ouvir com muita atenção; 3. Procurar compreender o que o professor diz; 4. Seleccionar as ideias principais; 5. Escreve por palavras próprias; 6. Registrar tal e qual datas, conceitos, definições, fórmulas, citações, etc.; 7. Anotar o que não se percebe, para depois perguntar ao professor. É muito importante que o estudante, se se “perder” passe à frente, deixando o espaço suficiente para complementar no final, assim não interrompe a aula; em casa - 1. Rer ler os apontamentos (no próprio dia ou no seguinte); 2. Verificar se estão compreensíveis; 3. Completá-los com a ajuda do manual; 4. Organizá-los; 5. Passá-los a limpo com uma caligrafia legível, deixando espaços entre os diferentes temas; 6. Sublinhar, com marcadores coloridos, os títulos e as ideias principais, para além de se perceberem melhor tornam o texto menos monótono; 7. Elaborar esquemas; 8. Fazer resumos; 9. Se o estudante tiver alguma dúvida deve anotá-la e, na aula seguinte, pergunta ao professor.

Carrilho (2005) aconselha ainda: a) Não acumular apontamentos, passá-los a limpo, logo que se possa, pois o estudante terá menos dificuldade em relembrar a

matéria; b) Não esquecer que, quanto melhor for a apresentação, mais agradável, fácil e produtivo será consultá-los.

Sejam retirados de um discurso oral ou escrito, segundo Carrilho (2005), os apontamentos devem: a) Ser claros; b) Ser concisos; c) Ser organizados; d) Não conter repetições; e) Conter as ideias principais; f) Não incluir ideias marginais ou secundárias; g) Sempre que possível, ser escritos por palavras próprias.

Carrilho (2005) afirma que se fala cerca de três vezes mais rápido do que se escreve, logo a velocidade da oralidade implica recurso a abreviaturas e símbolos que podem auxiliar na tarefa de tirar apontamentos. Deste modo, a autora sugere que se deve usar e abusar da sua utilização, uma vez que economizam tempo e acautelam a dispersão.

Anexo 6 - Resumos

Para Costa *et al.* (2005) os procedimentos mais eficazes para conceber resumos são: 1) Compreender o texto na sua globalidade; 2) Descobrir a ideia-chave de cada parágrafo, sublinhando as ideias principais e realizando um esquema no final da leitura para organizar o texto; 3) Registrar numa folha de rascunho o conjunto dos vários tópicos recolhidos parágrafo a parágrafo; 4) Reconstruir o texto de um modo pessoal, respeitando o plano e o pensamento do autor, ou seja, não incluir pormenores desnecessários e verificar se não há ideias repetidas, se as houver deve substituí-las por uma ideia mais genérica; 5) Após o resumo efectuado, deves lê-lo, avaliá-lo e corrigi-lo, verificando se estão contempladas as ideias principais, se o pensamento do autor foi respeitado e se o conteúdo está claro e perceptível; 6) Realizar uma leitura final do resumo, de modo a ajustar a linguagem que se julgar necessária.

Segundo Santos (2005) para fazer um resumo temos de obedecer a três etapas, a saber: 1.ª etapa - Ler o texto original: 1) Fazer uma leitura de todo o texto de modo a apreender o assunto abordado e as ideias principais, dando atenção ao título que, geralmente, indica o tema e identificando o tema, ideia principal, o género do texto (crónica, crítica, notícia, artigo científico, biografia), o tom do texto (sério ou irónico, neutro ou persuasivo, etc.), a intenção do autor (informar, emocionar, convencer, etc.); 2) Ler outra vez o texto, por partes, por exemplo, um parágrafo de cada vez; 3) Recorrer ao dicionário quando não se compreender o sentido de alguma palavra; 4) Destacar os vocábulos, as expressões e as frases-chave, isto é, as que traduzem as ideias principais, sublinhando-as ou fazendo-as sobressair com um marcador de cor; 5) Tomar notas à margem se necessário. 6) Localizar os conectores (preposições, conjunções, advérbios ou locuções adverbiais), ajuda a compreender a articulação e o encadeamento das ideias; 7) Dar atenção à pontuação; 8) Pôr entre parêntesis exemplos, citações, pequenas histórias ou pormenores com pouca importância; 9) Dividir o texto em partes de acordo com as ideias nele contidas e dar um título a cada uma; 10) Procurar a ligação lógica entre as partes, continuidade, oposição, causalidade, consequência, etc; 11) Listar as ideias principais ou esquematizá-las de modo a evidenciar as relações entre elas; 12) Assegurar que se compreendeu o texto na sua globalidade, que se identificaram as ideias que apresenta e que se percebeu a sua articulação, o seu encadeamento e as relações existentes entre elas; 2.ª etapa - Escrever o resumo: Reler os elementos que se destacaram no texto, as notas que se tomaram, os títulos que se deram a cada uma das

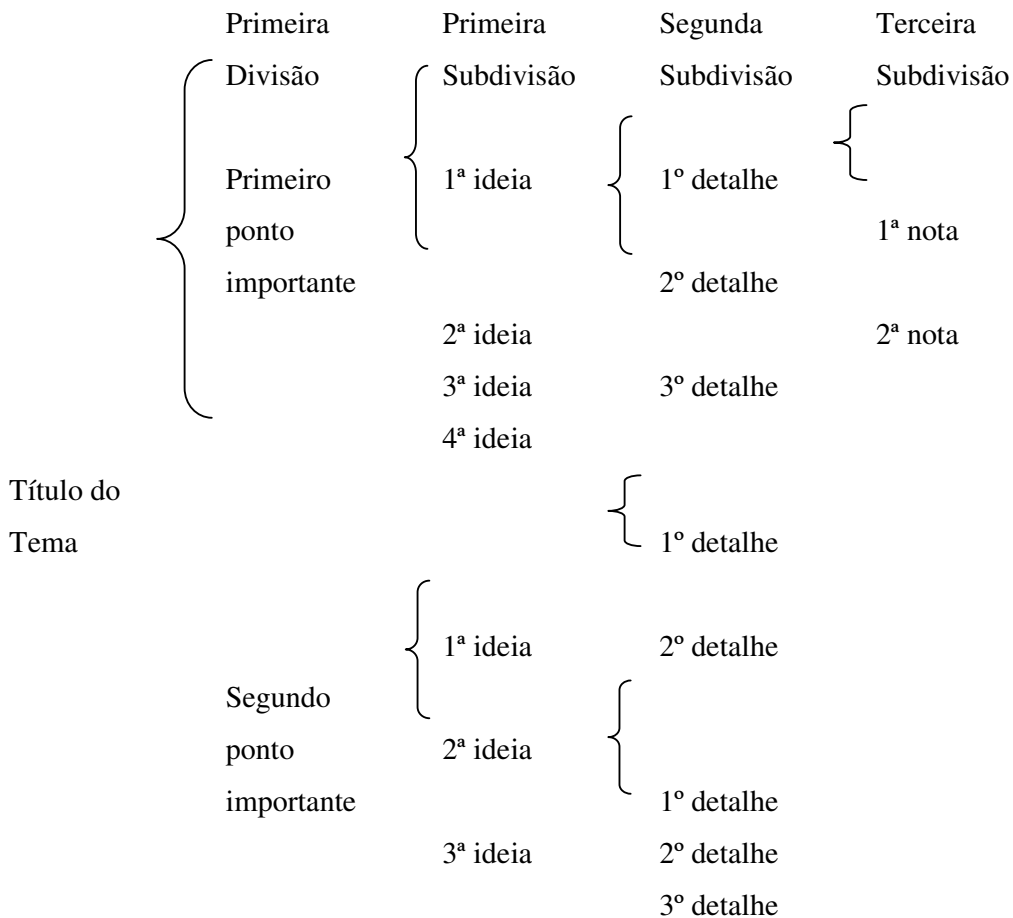
partes e a listagem das ideias principais. É a partir destes elementos que se vai estruturar o resumo. É importante lembrar que se tem de simplificar, reduzir e condensar a informação do texto: a) Apresentar as ideias com clareza e pela mesma ordem em que aparecem no texto original; b) Não privilegiar uma ideia secundária em detrimento de uma ideia principal; c) Não adoptar um ponto de vista exterior ao texto: colocar-se no lugar do autor; d) Manter a pessoa gramatical, o tempo verbal e as referências de espaço e tempo; e) Não usar discurso directo; f) Utilizar palavras próprias para transmitir o assunto do texto, por exemplo, substituindo palavras do texto por sinónimos, mas mantém as que traduzem noções importantes ou conceitos-chave; g) Se se decidir fazer uma citação do autor, escrevê-la entre aspas; h) Utilizar conectores ou sinais de pontuação para exprimir a articulação das ideias; i) Não deturpar o pensamento do autor; j) Não repetir ideias; l) Não dar a própria opinião sobre o conteúdo do texto; m) Se o resumo estiver demasiado longo, eliminar informação pouco relevante; n) Dar atenção à ortografia, à correcção gramatical e à pontuação; 3.^a etapa - Rever o resumo: Certifica-se de que se escreveu um texto coerente, claro, lógico e bem estruturado, contendo as ideias principais do texto original, na mesma ordem, e gramaticalmente correcto.

Carrilho (2005) apresenta como fases para a elaboração de um resumo: a) Ler o texto na sua totalidade, com muita atenção; b) Procurar compreendê-lo de uma forma global; c) Dividir o texto em partes; d) Identificar a ideia principal de cada parte, sublinhá-la de uma forma coerente e registar à margem a(s) ideia(s); e) Organizar, a partir dos sublinhados e dados recolhidos, um texto que contenha introdução, desenvolvimento e conclusão; f) Proceder à primeira redacção; g) Utilizar uma linguagem pessoal e objectiva (empregar a terceira pessoa do singular; respeitar as ideias do autor; usar um estilo neutro; fazer a correcta ligação entre as frases, através de conectores; substituir as enumerações por generalizações; evitando: 1. Colocar pormenores; 2. Repetir palavras ou ideias - recorrer ao uso do dicionário de sinónimos; 3. Alterar a ordem das ideias; 4. Utilizar o diálogo, mesmo que exista no original; 5. Parafrasear o texto; 6. Fazer comentários; 7. Colocar explicações; 8. Ausência de uma sequência lógica; 9. Recorrer à utilização de traços, setas, asteriscos e outros símbolos; h) Rer o resumo; i) Verificar se cumpre as cinco características e, caso não aconteça, refazê-lo; j) Aperfeiçoar a linguagem, corrigir eventuais erros ortográficos, de sintaxe ou pontuação.

Anexo 7 – Esquemas/Gráficos/Diagramas

Formas diferentes de conceber esquemas segundo Gozalo (1999) e Costa *et al*, (2005): a) Esquema gráfico (ou de chavetas); b) Esquema numérico; c) Esquema misto; d) Esquema simplificado; e) Esquema de letras; f) Mapas conceptuais.

A) Esquema gráfico (de chavetas):



| Vantagens | Desvantagens |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Este esquema é aconselhável nos casos de temas com conteúdo reduzido; - O espaço deve ser minuciosamente planeado para evitar as excessivas concentrações na parte direita da página. | <ul style="list-style-type: none"> - O texto ficar mais sobrecarregado na parte direita da folha do que na esquerda. |

B) Esquema numérico:

Título do tema

- 1.....
- 1.1.....
- 1.1.1.....
- 1.1.2.....
- 1.1.2.1.....
- 1.1.2.2.....
- 1.1.3.....
- 1.2.....
- 1.3.....
- 2.....
- 2.1.....
- 2.1.1.....
- 2.1.2.....
- 3.....

| Vantagens | Desvantagens |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Este esquema permite observar as divisões e subdivisões segundo o grau de importância;- É de mais fácil observação qual o mais importante e o menos importante (quanto mais afastado da margem esquerda estiver, menor será a importância). | <ul style="list-style-type: none">- A repetição e a monotonia dos números podem fazer perder algum tempo a elaborar o esquema;- Embora seja um método muito eficaz e útil, é preferível utilizá-lo em trabalhos com rigor científico. |

C) Esquema misto:

Utiliza-se combinando a utilização dos números romanos (I,II,...) com os números árabes (1, 2,...), as letras maiúsculas (A, B,...) e as letras minúsculas (a, b,...). Assim: a) Para as primeiras divisões: números romanos; b) Para as primeiras subdivisões: números árabes; c) Para as segundas subdivisões: letras maiúsculas; d) Para as terceiras subdivisões: letras minúsculas.

Título do tema

I.....

1.....

A.....

B.....

a.....

b...

C.....

2.....

3.....

II.....

1.....

A.....

B.....

III.....

De um modo geral, tanto as vantagens como as desvantagens, são semelhantes às do esquema anterior. As únicas diferenças são: a) Pode ser menos monótono ir alternando os números com as letras; b) Os números indicam as ideias principais e as letras dizem respeito aos detalhes e anotações.

D) Esquema simplificado:

É idêntico aos dois sistemas anteriores, mas com as seguintes modificações:

a) Para as primeiras divisões: números romanos; b) Para as primeiras subdivisões: números árabes; c) Para as segundas subdivisões: travessões (-); d) Para as terceiras subdivisões: pontos (•).

Título do tema

I.....

1.....

--.....

--.....

•.....

•.....

--.....

- 2.....
- 3.....
- II.....
- 1.....
-
- 2.....

| Vantagens | Desvantagens |
|--|---|
| - É um sistema mais conciso que os anteriores e, provavelmente, necessita de menos atenção visto não ter letras com números. | - Não faculta uma ordenação exaustiva de cada detalhe e anotação. |

E) Esquema de letras:

Tem as mesmas características dos sistemas anteriores. Contudo, utiliza-se apenas letras: a) Letras maiúsculas (M) para pontos importantes ou para a primeira divisão; b) Letras minúsculas (m) para as ideias importantes de cada ponto ou para a primeira subdivisão; c) A segunda subdivisão ou detalhes das ideias principais far-se-á com letras minúsculas entre parênteses (a), (b), etc; d) Para as terceiras subdivisões ou notas importantes aos detalhes, utilizam-se as letras minúsculas entre linhas /a/, /b/, etc. O sistema surgirá assim:

Título do tema

- A.....
- a.....
- (a).....
- (b).....
- /a/.....
- /b/.....
- (c).....
- b.....

- B.....
- a.....
 - (a).....
 - (b).....
 - b.....
 - (a).....
- C.....

| Vantagens | Desvantagens |
|--|---|
| - Utiliza apenas letras maiúsculas e minúsculas. | - Torna-se difícil prestar atenção aos parênteses e linhas, para diferenciar as anotações e detalhes. |

Segundo Costa (et al., 2005) é fundamental não esquecer que: a) Deve saber-se o significado de todas as palavras do texto antes de elaborar o esquema; b) As ideias principais do texto devem estar sublinhadas antes de elaborar o esquema; c) Alguns textos exigem uma reorganização das ideias antes da elaboração do esquema; d) Podem usar-se letras de diferente tamanho (ex. a letra maior deve ser utilizada para escrever o título); e) deve-se colocar os conceitos mais gerais num nível superior; f) Ao elaborar-se um esquema devem situar-se as ideias de igual valor num mesmo nível; g) Deve procurar-se que predomine o branco do papel sobre o escrito, para que o esquema tenha fácil leitura; h) Na elaboração do esquema pode utilizar-se chavetas ou enquadrar os conceitos em rectângulos ou elipses.

F) Mapas Conceptuais:

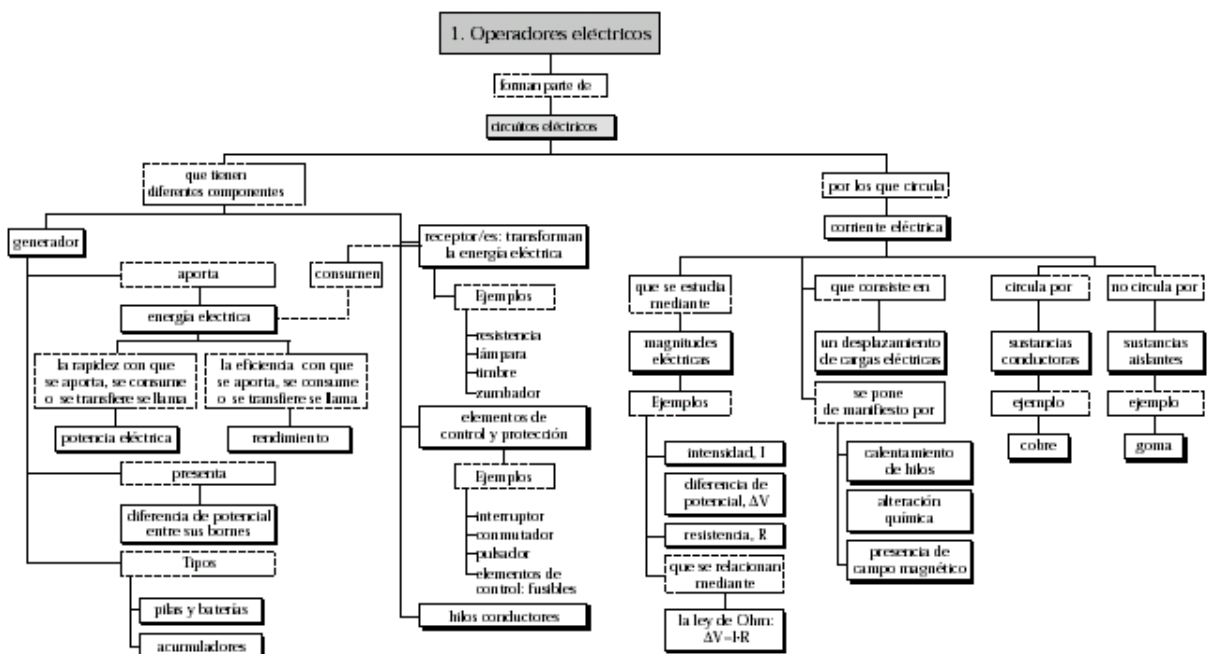
Os mapas conceptuais apresentam de uma forma resumida, esquemática e hierárquica o que foi aprendido sobre um determinado tema/assunto/texto.

Os mapas conceptuais têm as seguintes aplicações: 1) Planificação (facilita o relacionamento entre conceitos-chave); 2) Exposição (facilita a comunicação com os teus professores); 3) Compreensão (ajuda a clarificar alguns conceitos envolvidos).

Os mapas conceptuais englobam três elementos fundamentais: o conceito, a proposição e as “palavras de enlace”. Os conceitos são palavras que reflectem imagens mentais. As “palavras de enlace” permitem unir conceitos. A proposição consta de dois

ou mais termos conceptuais unidos por “palavras de enlace”. Num mapa conceptual, os conceitos estão dispostos por ordem de importância e os conceitos mais inclusos estão em lugares superiores, os exemplos aparecem em último lugar. Num mapa conceptual, um conceito aparece uma única vez, os conceitos estão unidos por linhas de enlace e por vezes convém terminar as linhas de enlace com uma seta para indicar o conceito derivado. Podem também surgir relações cruzadas, isto é, linhas de enlace entre conceitos que estão em linhas conceptuais diferentes e ainda os termos conceptuais podem ser envolvidos com elipses ou rectângulos. O mapa de conceitos, tal como o esquema, deve ter impacto visual, assim os mapas conceptuais proporcionam um “resumo-esquema” do aprendizado.

Exemplo de um Mapa de Conceitos:



Carrilho (2005) considera o esquema vantajoso na medida em que: a) Contribui para um estudo mais activo; b) Possibilita uma melhor compreensão do texto/conteúdo; c) Permite a organização das ideias; d) Desenvolve o espírito crítico; e) Favorece a memorização; f) Indica relações de hierarquia entre as várias ideias; g) Faculta o estudo

dos textos ou apontamentos com mais facilidade. A autora salienta, no entanto, que de entre os diferentes tipos de esquema, o estudante deverá escolher o mais adequado ao texto, ou à matéria que pretende esquematizar.

Para Carrilho (2005) um esquema deve ser: a) Claro - não dar lugar a outras interpretações que não a cor recta; b) Conciso - deve reduzir o texto a cerca de 20%; c) Organizado - apresentar as ideias hierarquizadas dando, de imediato, a perceber as relações que se estabelecem entre elas.

Segundo Carrilho (2005) ao elaborar um esquema é imprescindível ter em conta que é necessário: a) Ler bem o texto, fazendo, pelo menos, duas leituras; b) Compreender o seu conteúdo; c) Identificar o tema; d) Identificar as ideias principais e secundárias; e) Ordenar a informação de uma forma lógica; f) Condensar as ideias em frases curtas; g) Escolher o tipo de esquema que melhor se adapta ao texto; h) Manter o mesmo tamanho e tipo de letra, cor, etc. para elementos que pertençam à mesma categoria; i) Não necessita, obrigatoriamente, seguir a ordem do texto; j) Evitar: 1.colocar pormenores desnecessários; 2. expandir ideias; 3. colocar frases longas; 4.estreitar demasiado a letra.

Gozalo (1999) conclui que é fundamental arranjar pontos claros e curtos para lembrar, dividindo e subdividindo os títulos principais, por exemplo: a) Capítulos principais em maiúsculas sublinhadas; b) Se houver muitas divisões, distinguir com letras do alfabeto; c) Usar maiúsculas nos títulos principais; d) Usar letras do alfabeto para especificar os pontos que são importantes; e) Pode usar-se números para separar pontos menos importantes (1.); f) E pode-se utilizar a numeração romana para subdividir mais a informação (1.i); g) E também para a subdividir ainda mais se notar que os factos continuam a estar relacionados com o mesmo tópico geral (1.ii).

Podem salientar-se áreas importantes com marcadores de cores. O estudante acabará por definir um padrão que lhe convenha por meio da tentativa e do erro. Haverá assuntos ou tópicos que se dividem mais claramente do que outros, mas se o estudante mantiver uma estrutura principal terá as suas tarefas simplificadas.

Anexo 8 – O que é uma Biblioteca

Uma biblioteca na concepção de Santos (2005) é um edifício ou uma sala onde se encontra uma colecção de livros e outros documentos escritos, podendo ser particular, acessível apenas ao(s) proprietário(s), ou pública, isto é, disponível a todos os que queiram frequentá-la.

As bibliotecas podem ser grandes fontes de auxílio e informação, segundo Brown (1992), e também bons lugares para refúgio quando se quiser paz e sossego ou mudar de ambiente de estudo. É necessário muitas vezes fazer um esforço consciente por utilizar a biblioteca local ou a da escola/faculdade, utilizando os sistemas de apoio que são oferecidos e se encontram à disposição.

O que se pode fazer numa biblioteca escolar/centro de recursos educativos (BE/CRE)?

Para Santos (2005), tendo os materiais mais necessários e mais adequados ao estudo das matérias escolares, a biblioteca/centro de recursos é um espaço em que se pode: a) Estudar; b) Fazer trabalhos de casa; c) Preparar um teste ou um exame; d) Consultar materiais escritos, audiovisuais e digitais; e) Ler livros ou revistas; f) Requisar documentos para leitura domiciliária; g) Fazer trabalhos de grupo; h) Utilizar o computador; i) Produzir materiais; j) Jogar jogos didácticos etc.

É o local privilegiado para se adquirirem competências indispensáveis não só à aprendizagem no ensino universitário, mas também à aprendizagem ao longo da vida, competências para procurar fontes de informação, pesquisar informação nas diversas fontes, seleccionar, tratar e utilizar essa informação.

Segundo Costa (2005) e Carrilho (2005) as bibliotecas são locais concebidos para a investigação. A palavra deriva do *Biblio* (livro) e *Teca* (colecção) e é, portanto, um local onde se encontram e permanecem, essencialmente, colecções de livros. Nas bibliotecas existem também enciclopédias, dicionários, atlas, livros técnicos, periódicos, como revistas e jornais, entre muitos outros que fornecem informações acerca de variadíssimos temas. Nas Bibliotecas podem ainda encontrar-se CD-ROM, DVD's, assim como teses, monografias, trabalhos de investigação, publicações etc.

Segundo Santos (2005), as fontes de informação são os documentos, de qualquer tipo e em qualquer suporte, que contêm informação.

Nem sempre é fácil identificar as fontes que contêm a informação pretendida e, uma vez identificadas, também parece difícil localizá-las e utilizá-las. A pesquisa de

informação obedece a técnicas específicas que qualquer estudante deve dominar: por um lado, é essencial para as actividades académicas e, mais tarde, na vida profissional; por outro, contribui para o processo de aprendizagem, alargando os conhecimentos de forma significativa.

Anexo 9 - Memorização

Para o estudante compreender os seus processos mentais, deve reflectir, por exemplo, sobre a maneira como se concentra, como memoriza melhor, como resolve problemas, como comunica aos outros aquilo que sabe.

Como melhorar a memorização?

Santos (2005), diz-nos que ter "memória fraca" não é desculpa para fraco rendimento escolar pois a capacidade de memorização pode ser melhorada. A vontade de aprender e a motivação para compreender e reter os conhecimentos são determinantes para uma boa memorização. Além disso, existem técnicas que ajudam a fixar e a recuperar a informação para a utilizar quando for necessária. A capacidade da nossa memória é muito grande, mas se não adoptarmos determinadas técnicas e se não desenvolvermos certas actividades intelectuais, acabamos por esquecer.

Santos (2005), sugere algumas técnicas que facilitam a memorização. Durante as aulas, uma conferência ou uma apresentação oral por exemplo: a) Fazer uma escuta "activa"; isto é, tentar compreender aquilo que se ouve; b) Repetir para si próprio, as explicações dadas; c) Relacionar o que se ouve com os conhecimentos que já se possuem; d) identificar e registar as ideias e os conceitos-chave; e) Tomar notas do que se ouve e também do que for registado no quadro.

Estudar é um processo complexo, pelo que, para sermos bem sucedidos, é melhor obedecer a um método que organize e facilite os nossos esforços na compreensão, na retenção e na evocação, ou seja, no exercício da nossa memória. No entanto, é muito importante que o método de estudo respeite o processo de funcionamento da memória (e não contrariá-lo).

Ao aplicar a memorização ao mundo do estudo, Gozalo (1999) afirma que memorizar consiste em assimilar e fixar os conteúdos da matéria para os poder exprimir coerentemente sem necessidade de ter de recorrer às notas escritas nem aos livros de texto.

Gozalo (1999) apresenta-nos algumas dicas para a memorização: 1) Compreender a informação antes de a memorizar; 2) Antes de decorar, deve relacionar-se os novos conhecimentos com os que já se aprenderam, pois só assim se terá uma aprendizagem/memorização com significado; 3) Mesmo que se tenha de dividir a matéria para a memorizar melhor, não se deve deixar de ligar cada parte com o todo; 4)

Pode converter-se em imagens mentais o que se quer memorizar; 5) É aconselhável fazer revisões periódicas para evitar o esquecimento; 6) A repetição facilita a assimilação, ajuda a memorizar e evita o esquecimento; 7) Pode fazer-se a revisão da matéria oralmente ou escrevendo várias vezes o que se vai fixando; 8) Às vezes é mais fácil recapitular informações memorizadas com a ajuda de alguém; 9) Pode testar-se a memorização elaborando esquemas ou resumos, resolvendo exercícios ou colocando questões a si próprio; 10) Jogar com ritmos e músicas pode ajudar a memorizar; 11) A ansiedade põe nervoso o estudante e dificulta a memorização, por isso precisa de relaxar; 12) Deve fazer-se uma boa planificação do tempo de estudo para que não se tenha que memorizar na véspera dos testes; 13) Sempre que se encontrar uma palavra desconhecida, deve procurar-se o seu significado no dicionário ou pedir ajuda ao professor ou a um colega; 14) Estar com atenção aos títulos, figuras e respectivas legendas vai ajudar a ter uma ideia mais precisa do conteúdo do texto/exercício; 15) No dia anterior às avaliações/exames deve-se fazer apenas uma revisão final;

“Aprender de cor...”, segundo Brown (1992), é uma pitoresca frase que significa fixar tão bem uma coisa, que ela se torne literalmente parte de nós.

Geralmente, aprender de cor envolve repetição ou récita, sem nos preocuparmos com o significado das coisas. É o método ideal para conceitos básicos que são os «tijolos de construção» dos diferentes assuntos - fórmulas, gramática, vocabulário, datas, teoremas.

Não há nada de infantil em aprender as coisas mecanicamente e de cor. A repetição é o caminho mais seguro para chegar à «superaprendizagem», que assegura a retenção dos factos na memória por muito tempo.

“Compreender é a chave para recordar...”, pois segundo Brown (1992), para aprender uma coisa e estar confiante de poder utilizá-la, é preciso que se tenha começado por compreendê-la bem. Certificar-se sempre que se entende bem aquilo que se está a tentar reter na memória, se não se tem a certeza, deve recorrer-se ou perguntar a alguém que sabemos ser a melhor pessoa para nos esclarecer.

“Procurar modelos...”, segundo Brown (1992), encontrar modelos lógicos nos factos torna-os mais fáceis de compreender e aprender, como por exemplo: procurar modelos ou ritmos em verbos, listas e fórmulas, tornando-se, assim, mais fácil aprender de cor estes tijolos básicos de informação; olhar primeiro para os títulos e subtítulos do capítulo para ver onde o autor quer chegar; nos livros de estudo muito directos pode haver também notas à margem para chamar a atenção para os factos mais importantes.

Uma vez que o padrão, ou qualquer sequência de factos ou ideias, esteja bem claro na nossa mente, pode então juntar-se-lhe mais informação.

“Aprender activamente...”, é mais uma das dicas oferecidas por Brown (1992): é não se limitar a ler o que se tem de aprender - é excessivamente passivo. É capital envolvermo-nos naquilo que se está a estudar, ler sempre em voz alta, pois isso ajuda a compreender e recordar depois explicar o que se aprendeu a outra pessoa e, assim, verificar, se se compreendeu claramente o assunto. Também podemos usar um gravador para registar a própria explicação do que se aprendeu e depois ouvir a gravação.

A “...«memória fotográfica»...”, é um método, segundo Brown (1992), que pode não servir para toda a gente, mas vale a pena fazer um esforço para dominá-lo. Pode ser até que se descubra que se é capaz de decorar páginas ou mesmo capítulos inteiros até ao mais pequeno pormenor. Por exemplo: aprender a olhar para uma página e a memorizá-la como uma informação única; depois, tentar lembrar da página toda e «lê-la». Naturalmente, é preciso prática para ser bom nisto. Tentar evocar os próprios apontamentos, que devem estar escritos de uma forma que pareça particularmente fácil de memorizar.

“Transformar factos em figuras...”, pode ser uma estratégia muito facilitadora; Brown (1992), considerando que geralmente, é mais fácil lembrar figuras do que palavras. Se se tiver de decorar factos que se possam transformar em diagramas ou ilustrações, é muito prático usar este método. A estatística e a informação geográfica são exemplos óbvios de factos que se prestam a representação visual. Grande parte da informação científica apresenta-se e recorda-se melhor sob a forma de diagramas. Deve utilizar-se a ilustração com criatividade, como instrumento de estudo. Por exemplo, decorar os acontecimentos que conduziram à Segunda Guerra Mundial desenhando um mapa da Europa e enumerando pela ordem certa os países que Hitler invadiu; quando se tiver de se lembrar disso, é mais simples evocar o mapa em vez de tentar lembrar-se de uma lista de nomes.

Os “...«avivadores de memória»...” são fichas onde se podem escrever as coisas que se devem saber de cor, por exemplo, citações, fórmulas científicas, datas históricas, tempos de verbos em línguas estrangeiras.

Afixar fichas onde se possam ver constantemente, como no espelho da casa de banho ou no quadro de avisos acima da secretária e utilizar fichas em rotação, para não criar «vício», bem como testar-se sobre a informação quando se mudam as fichas.

Os "...auxiliares de memória (mnemónicas)", para Brown (1992), são pequenos truques para ajudar a memória. Podem ser frases fáceis de lembrar, em que a primeira letra de cada palavra é a primeira letra de uma lista, como por exemplo, *Viriato lutou até ver atraída a vida* é uma maneira de lembrar que as cores do espectro são: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anilado e violeta, ou pequenos versos.

Podem inventar-se mnemónicas próprias ou pessoais, usando vocábulos cujas letras sejam das primeiras palavras de listas que se tenham de se lembrar. Usar nomes, datas de aniversário, etc., que tenham um significado especial para e sejam fáceis de recordar.

Resumindo, Brown (1992) apresenta seis passos para bem aprender, uma vez que considera que qualquer que seja o método que nos parece mais útil, o seguinte esquema para remeter informação nova para a memória é, sem dúvida, eficaz: a) Aprender matéria nova através de um método adequado; b) Rever sumariamente no dia seguinte; c) Voltar a revê-la cinco dias depois; d) Rever novamente passados mais cinco dias; e) Testar os conhecimentos (oralmente ou por escrito); f) Tornar a revê-la na recta final para o exame.

Para Santos (2005) é possível recuperar e utilizar a informação memorizada. A memória, além de não reter as informações mal compreendidas ou mal estruturadas, também não retém as que, mesmo que bem organizadas, não são utilizadas. Por isso é indispensável: a) Recuperar e utilizar regularmente as informações que se memorizaram e rever os apontamentos, fazer exercícios para aplicação de conhecimentos, se possível, pouco tempo depois de se terem adquirido; b) Em vez de se fazer uma longa sessão de estudo e se pôr de parte a matéria estudada, fazer revisões regulares, desse modo, "toca-se" na matéria mais vezes, o que facilita a sua retenção; c) Antes de uma aula, rever a matéria dada na anterior, será mais fácil compreender nova informação se se tiver bem presente a que a antecedeu; d) Se ajudar, utilizar rimas, associações visuais ou mnemónicas, isto é, truques que permitem aumentar a capacidade de armazenamento ou de evocação da informação na memória.

Como funciona a memória?

Carrilho (2005) acredita que a memória funciona através de uma recepção de estímulos pelos cinco sentidos e opera como armazenamento da informação. Existem portanto, a memória a curto prazo e a memória a longo prazo. Esta passagem pode fazer-se de várias formas: a) Automaticamente, no caso da informação despertar o

interesse; b) Através de uma organização correcta e sistematizada da informação a reter; c) Através do recurso à repetição.

Esta autora aponta como fases da memória: 1) Aquisição (fixação ou registo), corresponde ao momento em que a informação é recebida no cérebro. Quanto maior for o número dos sentidos envolvidos, mais fácil será recuperar a informação; 2) Consolidação (armazenamento ou retenção), nesta fase em que a informação é arquivada na memória para mais tarde ser recuperada. Esta etapa pode levar semanas, ou até meses, para ficar concluída; 3) Recuperação (evocação ou reprodução), as informações guardadas na memória são, de novo, recordadas e utilizadas.

Carrilho (2005) assegura que o processo de memorização e retenção dos conteúdos é uma das maiores dificuldades com que os estudantes se confrontam no seu trabalho académico diário. Para que a informação seja convenientemente armazenada e recuperada, quando necessária, é essencial que exista: a) Motivação - Interesse em aprender determinado conteúdo; b) Compreensão - Perceber a informação a reter e relacioná-la com conhecimentos já adquiridos. Deve ler-se o texto, tantas vezes quantas necessárias, e procurar reproduzi-lo por palavras próprias. Não convém decorar um texto como se fosse um “papagaio”, pois retira a capacidade crítica; c) Organização - Depois de lida e compreendida a matéria, deve fazer-se esquemas, gráficos, resumos, quadros sinópticos, entre outros, pois facilitam a sua memorização; d) Repetição - Esta pode ser mental ou verbal e, dentro desta última, pode ser feita pelo estudante isoladamente, em voz alta ou baixa, com a ajuda de um gravador, ou em conjunto com os colegas. Deve optar-se pelo método que se adapte melhor a si próprio e ao conteúdo em questão; e) Revisão - Só uma revisão periódica pode garantir que a informação não se perca. Nas horas seguintes à aquisição dá-se um acentuado decréscimo dos conhecimentos, daí a grande vantagem em fazer revisões regulares.

A autora indica ainda pequenos truques que ajudam a memorizar, embora tenha ficado dito que não se deve decorar “à maneira do papagaio” e que é necessário compreender, quando se trata de memorizar datas, listas de nomes, fórmulas, etc., para as quais não é necessária grande compreensão, podemos recorrer a pequenas técnicas que facilitam esse trabalho: a) Mnemónicas - Criação de palavras ou frases cujas letras correspondem às iniciais das palavras a decorar; b) Histórias – Quando se tem de decorar palavras que, aparentemente, não tem nexos, pode criar-se uma história que envolva todos os elementos a decorar. A recordação de uma palavra levará à recordação de outra, e assim sucessivamente. Quanto mais estranha for, mais fácil se tomará a

tarefa. Esta técnica tem como inconveniente o facto de, para recordar uma só palavra, ter de se repetir todas; c) Rimas - Através do recurso à rima, e ao seu ritmo, torna-se mais fácil memorizar; d) Ritmo - Tabuada “cantada”; e) Símbolos - Associar aos números objectos que se assemelhem a eles pela forma; f) Repetição - Repetir palavras ou ideias, em voz alta ou baixa, continua a ser um bom método para as gravar na memória; g) *Loci* (palavra de origem grega que significa “arte de lembrar”) (Método dos lugares) - Consiste em associar aquilo que se pretende memorizar a coisas ou lugares conhecidos; h) Agrupar a informação - Associar as palavras ou números por grupos facilita a sua memorização; i) Associação – de números a consoantes.

Anexo 10 – Sucesso Académico

Saber ler bem e rapidamente, tomar apontamentos correctamente, concentrar-se com facilidade e ter um horário de estudo realista e prático são elementos muito importantes que ajudam muito ao iniciar a sessão de estudo, mas só por si não bastam para garantir o êxito da tarefa e consequente sucesso académico.

Estudar apenas na véspera não é caminho, é “atalho”, cheio de perigos e armadilhas tais como a fadiga, as confusões e o medo (Estanqueiro 2000).

Quando deliberadamente o estudante quer aprender uma determinada matéria, e assume um comportamento intencional para o compreender, é mais útil tomar consciência de alguns componentes que contribuem para uma aprendizagem com êxito (Silva e Sá 1997), componentes esses de natureza cognitiva e afectiva. Estes componentes podem influenciar a tomada de decisão sobre o que fazer para atingir os objectivos académicos e como fazer para melhorar o nível de desempenho nas diferentes tarefas académicas. Estes componentes que cada estudante vai adquirindo através do ensino e da sua experiência pessoal, vão determinar a qualidade da aprendizagem e o grau de satisfação pessoal obtido. O uso apropriado de estratégias de aprendizagem, que permitem ao estudante mais facilmente adquirir, organizar e reter a informação necessária à construção do seu conhecimento individual e à realização das tarefas académicas, paralelamente à utilização de outras estratégias, que facilitam ao estudante planear e avaliar a realização dessas tarefas, surgem como determinantes para o sucesso escolar.

Na opinião de Alarcão, Tavares e Santiago (2000) entende-se por sucesso académico não apenas o sucesso escolar ou educativo, mas também o sucesso pessoal, social e comunitário. Este sucesso não poderá ser apenas medido pelas classificações relativas ao seu rendimento escolar, mas principalmente pelo desenvolvimento de capacidades e competências relacionais, de discernimento, de iniciativa, de espírito crítico e de bom senso que futuramente, na sua actividade profissional, lhe permitam responder de um modo adequado e eficaz às mais variadas situações que a sua profissão lhe irá proporcionar e oferecer.

Globalmente, existe uma percentagem muito elevada de estudantes no nosso país deslocados da sua residência habitual, ou ocupando várias horas por dia em deslocações, existindo também uma grande diversidade social, bem como a falta de hábitos de

aprendizagem, não somente em número de horas de estudo mas sobretudo falta de métodos de estudo (Alarcão, Tavares e Santiago 2000).

Na opinião de Howe (1996) ser estudante não é o mesmo que ser aluno, uma vez que como estudante, o relacionamento com a instituição é bastante diferente da do aluno com a escola.

Segundo Alarcão, Tavares e Santiago (2000), citando Zimmerman (1989,1990 e 1998) e Ramsdem (1988 e 1992), Damásio (1994) e Goleman (1995) da conjugação das suas teorias, respectivamente, processos de auto-regulação da aprendizagem dos estudantes e inteligência emocional, somos levados a considerar que os estudantes reagem à forma como o professor manifesta a qualidade e natureza das suas decisões, desta sua reacção depende a natureza e a qualidade da tomada de decisão no que diz respeito ao grau de entrega e índices de motivação para a auto-regulação da sua aprendizagem e interesse pelo estudo e conseqüente sucesso escolar.

Ainda, na opinião destes autores, o sucesso dos estudantes expressa-se pelo grau de correspondência entre as capacidades gerais, as aptidões e as competências específicas dos alunos e aquelas que o contexto do ensino superior exige e estabelece, de modo mais ou menos explícito. É ainda fundamental referir que a capacidade do estudante para lidar com as tarefas académicas constitui, desde logo, a base fundamental de uma inserção construtiva no ambiente de exigência universitária.

O sucesso académico é concebido como a razão entre o que o estudante pretende conseguir (objectivos) e o que efectivamente conseguiu atingir (os resultados). Assim, podemos considerar que quer os resultados (objectivos) quer a satisfação (subjectiva) com esses resultados são indicadores de sucesso académico, pois se o estudante estiver satisfeito com os seus resultados é porque existe uma aproximação clara entre o que pretendia conseguir e o que na realidade atingiu.

Machado e Almeida (2000) referem que nas sociedades ocidentais nunca foi claro o momento em que termina a adolescência e se entra na idade adulta; hoje, com o prolongamento do tempo de formação e as mudanças socioculturais numa sociedade tida como adolescêntica (Anatrella 1991), a transição tornou-se mais lenta e complexa, criando espaço e tempo para o aparecimento de um novo período no desenvolvimento humano – período jovem-adulto. Contudo, a experiência universitária aparece como potencialmente desencadeadora de novas aquisições estruturais, particularmente ao nível do desenvolvimento cognitivo e psicossocial (Pascarella e Terezini,1991, citados por Machado e Almeida, 2000).

Para Balsa *et al.* (2001) não há dúvida, de que não se pode estabelecer uma relação causal directa entre as condições nas quais é proposto o acto de ensino e as estratégias que desenvolvem os estudantes para aprender. Desta forma, é fácil constatar que numa mesma instituição ou num mesmo curso, podemos encontrar estudantes com perfis de aproveitamento da infra-estrutura disponível e estratégias de aprendizagem bem distintas

Estanqueiro (2000) diz-nos que a experiência nos mostra que muitos estudantes, apesar da sua capacidade e do seu esforço, acabam por ter insucesso, pois trabalham sem método ou com métodos inadequados.

Silva e Sá (1997) consideram que o “bom estudante” deve saber identificar os objectivos das tarefas, resolver problemas, seleccionar estratégias e métodos de trabalho adequados, identificar as causas das suas dificuldades, avaliar e corrigir o seu desempenho pessoal. Assim, a selecção adequada de competências e estratégias e a sua correcta e flexível aplicação serão a chave para uma realização escolar bem sucedida.

Se o estudante não valorizar a actividade que está a realizar, ou se não considerar que os resultados da aprendizagem estão dependentes do seu próprio esforço, irá recorrer a estratégias menos elaboradas durante a execução e/ou aplicação da tarefa e desistirá dela.

Silva e Sá (1997) referem que estudos recentes sugerem que a aprendizagem eficaz depende da adopção de estratégias cognitivas e orientações motivacionais que permitam ao indivíduo tomar consciência dos objectivos, dos processos e dos meios facilitadores da aprendizagem e tomar decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e como modificá-las quando estas se revelarem pouco eficazes. Logo, podemos afirmar que saber aprender contribui para uma aprendizagem bem sucedida.

Ausubel, psicólogo da educação é totalmente contra a aprendizagem puramente mecânica, e um representante do cognitívismo que propõe uma aprendizagem que tenha uma estrutura cognitivista, de modo a intensificar a aprendizagem como um processo de armazenamento de informações que, ao agrupar-se no âmbito mental do indivíduo, seja manipulada e utilizada adequadamente no futuro, através da organização e integração dos conteúdos apreendidos significativamente. Segundo Ausubel, a aprendizagem significativa no processo de ensino necessita de fazer algum sentido para o estudante e,

nesse processo, a informação deverá interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na sua estrutura. O autor entende que a aprendizagem significativa se verifica quando o banco de informações no plano mental do estudante se revela através da aprendizagem por descoberta e por recepção. Para que a aprendizagem significativa ocorra, o autor assinala duas condições essenciais: 1) disposição do estudante para aprender; 2) o material didático desenvolvido, que deve ser, sobretudo, significativo para o estudante. Somente dessa forma é que se dará a verdadeira compreensão de conceitos e proposições, o que implica a posse de significados claros e intransferíveis.

Todos temos um estilo de aprendizagem (McGinty 2002). As mais recentes teorias educacionais identificam três estilos distintos, que desempenham um papel vital na eficácia da nossa concentração e estudo. No entanto, entenda-se que a maior parte das pessoas não sabe se tem estilo de estudo preferido, embora isso afecte a forma como aprendemos e o tipo de ambiente de estudo que é melhor para nós.

Algumas pessoas aprendem melhor a olhar para as coisas, outras a ouvir, e outras ainda a mexer-se, a tocar em coisas e a fazer coisas. Por outras palavras, três dos nossos cinco sentidos são normalmente utilizados no processo de aprendizagem, e, para a maior parte das pessoas, um desses três sentidos é o mais forte ou dominante.

Segundo McGinty (2002) para a aprendizagem acelerada, é imprescindível adquirir o hábito de estudar de várias formas: através de movimento físico, aproveitando a música e a arte, utilizando conhecimentos científicos, falando e ouvindo outras pessoas, etc. No entanto, muita coisa está dependente ainda da forma tradicional de estudar: ler e escrever. Estes dois meios de comunicação caracterizam uma grande parte do trabalho de qualquer estudante.

Anexo 11 – Gestão do Tempo / Planificação do Estudo

Para o estudo ser eficaz deve ser, antes de mais, devidamente planeado e organizado. Na verdade, a qualidade do trabalho no estudo vale tanto quanto a quantidade. Assim, para que o esforço do estudante renda, é necessário haver uma boa planificação, pois sem ela o resultado não será o desejado. Por vezes, consegue-se melhor rendimento numa hora de trabalho concentrado do que numa tarde inteira passada a perder tempo em frente aos livros sem nenhum esforço real e sem intenção de aprender.

Ora, para planear adequadamente o estudo é necessário, por exemplo, conhecer alguns métodos e técnicas de estudo, ter hábitos de estudo, saber como gerir o tempo ao longo da semana, como organizar o ambiente para o estudo, como organizar e elaborar bons apontamentos nas aulas.

Apresentamos as sugestões de Costa *et al.* (2005) para gerir o tempo de modo eficaz e conseguir com isso melhorar os resultados nas avaliações/exames: a) Plano semanal de actividades; b) Definição das horas de estudo/horas mais rentáveis; c) Folha de registo de tarefas; d) Planificação da semana; e) Calendário escolar anual.

a) Plano Semanal de Actividades

Com um plano semanal o estudante pode ter uma ideia clara das horas ocupadas tanto por actividades (seja actividades escolares e extra-escolares) ao longo da semana como das horas livres em que pode estudar. Para conceber um plano destes, o estudante deve seguir as seguintes indicações: 1. Criar uma grelha, como a que se segue, com oito colunas e 24 linhas. Porquê? Por que a semana tem sete dias e em cada dia vinte e quatro horas, portanto, é a partir dessa realidade que o estudante deve planear o tempo e avaliar a sua eficaz gestão.

| Horas | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta | Sábado | Domingo |
|-------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| 0:30 | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir |
| 1:30 | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir |
| 2:30 | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir |
| 3:30 | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir |
| 4:30 | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir |
| 5:30 | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir |
| 6:30 | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir |
| 7:30 | Despertar | Despertar | Despertar | Despertar | Despertar | Dormir | Dormir |
| 8:30 | Aula | Aula | Aula | Aula | Aula | Lazer | Lazer |
| 9:30 | Aula | Aula | Aula | Aula | Aula | Lazer | Lazer |
| 10:30 | Aula | Aula | Aula | Aula | Aula | Lazer | Lazer |
| 11:30 | Aula | Aula | Aula | Aula | Aula | Lazer | Lazer |
| 12:30 | Refeição | Aula | Aula | Aula | Aula | Lazer | Lazer |
| 13:30 | Aula | Refeição | Refeição | Refeição | Refeição | Refeição | Refeição |
| 14:30 | Aula | Aula | Aula | Aula | Lazer | Lazer | Lazer |
| 15:30 | Aula | Aula | Desporto | Aula | Desporto | Desporto | Estudar |
| 16:30 | Lazer | Aula | Desporto | Aula | Desporto | Desporto | Estudar |
| 17:30 | Estudar | Aula | Lazer | Lazer | Lazer | Estudar | Lazer |
| 18:30 | Estudar | Lazer | Estudar | Estudar | Estudar | Estudar | Lazer |
| 19:30 | Lazer | Estudar | Estudar | Estudar | Lazer | Lazer | Lazer |
| 20:30 | Refeição | Refeição | Refeição | Refeição | Refeição | Refeição | Refeição |
| 21:30 | Lazer | Lazer | Lazer | Lazer | Lazer | Lazer | Estudar |
| 22:30 | Estudar | Estudar | Estudar | Estudar | Lazer | Lazer | Estudar |
| 23:30 | Dormir | Dormir | Dormir | Dormir | Lazer | Lazer | Dormir |

Nota: Este registo só é fiel se o estudante colocar o que realmente faz e não o que gostaria de ter feito.

Quadro retirado de “Aprender a Estudar”, Costa et al. (2005) Coimbra.

2. Depois marca no plano o horário escolar, bem como todas as actividades extra-escolares que tiver preenchendo com uma cor diferente os espaços da grelha em que está registada cada actividade; 3. Depois se marcar todas as horas respeitantes ao horário escolar, às actividades extra-escolares, às deslocações, às refeições, ao sono e aos momentos de higiene, os espaços que sobraem mostram as horas em que o estudante poderá e deverá estudar.

Para estes autores é essencial a definição das horas de estudo. As horas dedicadas ao estudo devem estar claramente marcadas no plano semanal. Se ao estudante parece que não tem tempo para estudar, então algo se passa de errado com a gestão do seu tempo.

Segundo Estanqueiro (2000) o estudo é uma actividade “ciumenta” que exige as melhores horas do dia. Várias experiências provam que o rendimento intelectual da manhã é superior ao da tarde e ao da noite. Há ainda dois momentos pouco recomendáveis para grandes esforços intelectuais: depois de refeições pesadas e antes

de dormir, no entanto é importante referir que cada pessoa tem o seu ritmo de biológico e intelectual.

Analisar os totais de horas para cada actividade e meditar: se o número de horas de estudo por semana for muito baixo em relação às horas de lazer e actividades extra-curriculares é mau sinal e, se calhar, a razão pela qual o estudante apresenta maus resultados.

É, por isso, muito importante lembrar que o estudante necessita de uma ou duas horas de estudo por dia para fazer tarefas imprescindíveis como: a) Rever os apontamentos das matérias tratadas nesse dia; b) Fazer as tarefas propostas para o dia seguinte; c) Preparar as avaliações/exames; d) Realizar tarefas ou projectos; e) Rever as informações necessárias para as aulas do dia seguinte.

Assim, se o estudante "gastar" demasiadas horas com o desporto, com a música, a dormir, ou em lazer, terá de prescindir de alguma coisa para ter algum tempo diário só para estudar.

Na opinião de Balsa *et al.* (2001) a heterogeneidade das posições dos estudantes face à aprendizagem pode ser constatada através de indicadores relativos à estrutura e à intensidade dos horários, mas, sobretudo do grau de assistência às aulas e do ritmo e modalidades seguidos para estudar, fora das aulas.

Para Brown (1992) é fundamental trabalhar em períodos de tempo estabelecidos. Tentar concentrar-se profundamente durante quarenta minutos de cada vez (ou o tempo de concentração que se tenha concluído ser ideal). Se quarenta minutos forem de mais, deve começar-se com sessões de dez minutos e, gradualmente, aumentar o espaço de tempo de concentração sem deixar que outros pensamentos provoquem distração. Treinar um mínimo de trinta minutos, pois assim será melhor a preparação para o longo período de concentração necessário a uma pergunta de exame.

Depois de cada sessão, deve fazer-se um mini-intervalo para beber qualquer coisa, descansar ou dar uma volta.

De duas em duas sessões, deve fazer-se um intervalo maior para desanuviar. Aproveitar esse tempo para pequenas tarefas que constem da lista diária, tais como telefonemas ou um pequeno passeio.

Brown (1992) considera que planificar o trabalho é igualmente importante. Elaborar um horário baseado nos trinta-quarenta minutos de concentração. Se necessário, deve fazer-se um mini-horário para um dia ou para determinada sessão de trabalho. Escalar para o início a disciplina em que se é melhor, para o estudante se

concentrar com mais facilidade, e guardar a pior disciplina para o segundo lugar, antes de estar cansado. Acima de tudo cumprir, o estudante deve cumprir o seu horário.

Estanqueiro (2000) afirma que o horário é um guia que leva o estudante a trabalhar com regularidade. Este trabalho regular poderá representar um exercício de autodisciplina e uma segurança contra os imprevistos. Assim o autor considera que a disciplina no trabalho é um trunfo fundamental para o sucesso nos estudos e na vida.

Estudando com tempo, o estudante tem a hipótese de pedir ajuda ao professor ou recorrer a outras fontes para esclarecer dúvidas de outro modo restam apenas dúvidas.

Para Silva e Sá (1997) uma utilização efectiva do tempo de estudo não pode ser atingida se os estudantes não tiverem objectivos definidos, se não dispuserem de estratégias de aprendizagem e de estudo eficientes, se não atribuírem os resultados alcançados ao aproveitamento obtido durante esse tempo de estudo, se não sentirem que exercem um papel activo na construção dos seus próprios conhecimentos.

Segundo Santos (2005) o sucesso escolar depende, em grande medida, de um bom aproveitamento do tempo e de uma boa planificação de actividades. Há tempo para tudo, o que é preciso é saber geri-lo bem. O segredo está numa planificação equilibrada de períodos de trabalho, de descanso e de divertimento.

A autora sugere uma planificação a longo prazo. Segundo Santos (2005), no início do ano lectivo, o estudante deve decidir as actividades extra-escolares que pretende desenvolver ao longo do ano. A autora considera que o exercício físico e o desporto são muito importantes, no entanto existem outro tipo de hóbis. O estudante deve ser então realista e assegurar-se de que pode integrar essas actividades no seu horário, tendo em atenção factores como a proximidade dos locais em que vão decorrer relativamente à sua casa ou à faculdade, o tempo necessário para transportes, etc. Tomada essa decisão, deve fazer um horário com os espaços correspondentes às aulas, os que são destinados ao desporto, os que quer dedicar a outros hóbis. Pintando de cores diferentes os espaços das diferentes actividades torna mais fácil a sua consulta. Esse horário deve estar em local bem visível, no quarto ou na sala em que o estudante trabalha. Terá vantagem em ter uma cópia em tamanho reduzido no seu *dossier* ou na carteira para poder consultá-lo em qualquer altura. Desta forma, o estudante terá, então, uma noção precisa do tempo que lhe resta em cada dia e poderá distribuir convenientemente o estudo e os trabalhos académicos.

Na opinião de Santos (2005) a organização do estudo é então uma questão indubitável.

Santos (2005), considera que para o estudante organizar o seu estudo, terá de ter em atenção o seguinte: deve iniciar os trabalhos académicos propostos no próprio dia em que são marcados e estudar as matérias das aulas no dia em que são dadas, isto é, quando ainda estão bem presentes na sua memória - quanto mais tempo passar, mais dificuldade terá o estudante em recordar-se da informação e, conseqüentemente, mais difícil se torna fixá-la. Todos os materiais de estudo devem estar à mão: para o estudo de uma disciplina, é útil e conveniente recorrer não só ao manual ou sebenta mas também às notas ou apontamentos registados na aula, a livros de exercícios, a textos de apoio e, por vezes, também a outras fontes de informação, como dicionários, atlas, enciclopédias. É preciso prever tempo para deslocações à biblioteca, se for necessário consultar materiais que não se tenham em casa.

Para utilizar racionalmente o tempo disponível, Santos (2005) considera que se deve: definir períodos de estudo diários e ocupá-los efectivamente com o estudo; mesmo que não existam tarefas urgentes a realizar, criará, desse modo, uma rotina de estudo. Aproveitar um "furo" para fazer um trabalho rápido, para ir à biblioteca consultar um livro, para planificar com colegas um trabalho que tenham de fazer em grupo. Numa sessão de estudo, começar por realizar as tarefas mais exigentes ou as que menos lhe agradem, pois de nada servirá adiar o que é difícil ou desagradável, e dedicar-lhes o tempo necessário à sua realização. O estudante deve destinar o período do dia em que sabe que se concentra melhor para estudar as matérias que considera mais complexas. Realizar uma tarefa numa única sessão de estudo ou distribuí-la por vários períodos mais curtos, intercalando-a com outras actividades. No primeiro caso, deve fazer-se um intervalo de 40 em 40 minutos, ou de meia em meia hora se se estiver a utilizar o computador. Não estudar, de seguida, matérias muito parecidas. Intercalar o seu estudo com o de outras disciplinas ou fazer um intervalo. Cada disciplina tem um método de estudo próprio, pelo que é vantajoso intercalar o seu estudo. Respeitar as horas das refeições e o período destinado ao sono, bem como reservar algum tempo para a prática de exercício físico. É primordial ter bem presente que a capacidade de concentração e o raciocínio dependem de uma alimentação equilibrada, de um período de sono adequado e da prática de actividade física regular.

As capacidades intelectuais não são as únicas responsáveis pelo sucesso ou insucesso dos alunos (Carrilho 2005). Estudar e obter um bom rendimento exige, para além de motivação e boas condições pessoais e ambientais, uma planificação adequada.

Planear as diversas actividades diárias, sejam elas curriculares ou extracurriculares, permitirá ao estudante ter maior disponibilidade para o descanso e o divertimento, aspectos fundamentais para um bom desempenho. Assim, os dias serão mais equilibrados, evitando sobrecarga de trabalho nuns e demasiado «alívio» noutros.

Neste sentido na opinião da autora a planificação, poderá melhorar: a) O rendimento; b) A organização; c) A concentração; d) A autonomia; e) A motivação; e evita: a) A ansiedade; b) O cansaço; c) A pressão; d) O esforço desnecessário; e) Os problemas de tempo; f) Os contratempos de última hora; e permite: a) Ter os estudos em dia; b) Superar as dificuldades; c) Ter maior disponibilidade para o lazer; d) Controlar o tempo; e) Ter uma visão, geral mente global, da matéria.

Howe (1996) considera também que é fundamental estabelecer limites. O trabalho académico tem a característica de um assunto nunca estar verdadeiramente acabado. Há sempre mais para saber; há quase sempre uma forma melhor, ou pelo menos nova, de compreender um assunto. Neste sentido, nunca se pode traçar uma linha por baixo de um assunto e dizer “feito”, sabendo que não há absolutamente mais nada para dizer acerca dele. Assim, não existe limite para a quantidade de trabalho que se podia fazer sobre um determinado assunto. Mas existem limites para a quantidade de trabalho que se pode fazer e, felizmente, para a quantidade que é necessário fazer. O currículo, o horário e a lista de livros indicarão a importância relativa de cada tópico e, mais uma vez de forma relativa, quanto tempo se deve gastar com ele. A planificação do tempo ajuda a estabelecer os necessários limites da quantidade e tipo de trabalho a fazer.

Anexo 12 – Preparação das Avaliações

Costa *et al.* (2005) referem que há um conjunto de competências que são necessárias para ter sucesso nas avaliações, nomeadamente as revisões da matéria.

No *capítulo 2* desta monografia apresentámos métodos de estudo, para que o estudante que consiga seguir algum daqueles métodos de estudo, ou seja, quando chega a este momento das vésperas dos testes já tem os resumos feitos e os esquemas feitos.

Assim, o modo como o aluno organiza as sessões de estudo obedece apenas ao objectivo de rever a matéria estudada, corrigir pequenas falhas de compreensão que o professor ajudou a dissipar na aula de revisões, ou melhorar certos pontos.

Por que são tão importantes as revisões? Porque os estudantes não são máquinas. O nosso sistema de registo é biológico, pelo que é fácil o esquecimento ou a deturpação de conteúdos memorizados, logo, é necessário reavivar a memória de tempos a tempos, para que esses conteúdos não caiam no esquecimento nem se confundam ou misturem com outros conteúdos, causando confusão. Para rever basta repassar mentalmente pelos conteúdos articulando os seus vários aspectos de definição, caracterização, relação, etc.

Quanto mais revisões forem feitas, mais sólido se torna o conhecimento e, por conseguinte, mais difícil se torna esquecê-lo (Costa *et al.*, 2005).

Santos (2005), aconselha no momento formal de estudo: a) Registrar em fichas ou nos cadernos os assuntos estudados e consulta-los regularmente, fazer apontamentos ajuda a reter a informação; b) Escolher técnicas de memorização adequadas ao que se pretende reter: i) para memorizar datas de acontecimentos, recorrer à repetição; ii) para recordar o conteúdo de um texto, reler o resumo ou o esquema que se fez; iii) para memorizar conceitos abstractos, usar exemplos em que sejam utilizados.

Para Santos (2005) aquilo que acontece nas horas imediatamente anteriores ao teste é fundamental para ser bem sucedido. Os conselhos mais importantes são: 1) É muito, muito, importante ter dormido bem (lembrar que a boa retenção na memória consegue-se com o sono retemperador? Por isso nada de estudar a noite fora, ou desde madrugada, porque isso significa que se vai chegar ao teste já cansado e sem vontade de o fazer); 2) Levantar com tempo suficiente para não se ter que fazer tudo a correr (levantar em cima da hora iria aumentar, desnecessariamente, o *stress* e o cansaço); 3) Ir bem alimentado(a), por isso, tomar um pequeno-almoço equilibrado (o necessário para ter energia, sem se empanturrar; deve tomar-se o pequeno-almoço no dia do teste mesmo para quem não tem esse hábito); 4) Certificar que se leva todo o material

necessário para realizar o teste; 5) Não esquecer de levar um relógio para poder controlar o tempo (o relógio e não o telemóvel, pois este é um factor de distração); 6) Chegar antes da hora marcada, isto é, para a entrada (mas não muito antes, pois a espera pode gerar ansiedade desnecessária); 7) Escutar com atenção as indicações que o professor, normalmente, dá no início da prova; 8) Se o teste for de duas horas e for a meio da manhã ou ao fim da manhã deve levar-se uma barra de chocolate para comer a meio (evita quebras de tensão, permite uma pausa e reforça a energia).

Ainda Costa *et al.* (2005) pensa que na véspera dos exames é muito importante:

a) Ter alguma contenção no ritmo de trabalho, com boas pausas e não estudar até tarde;
b) Ter uma boa noite de sono: o estudante que não dormiu o suficiente terá dificuldades em raciocinar e memorizar: o cansaço, para além de afectar o rendimento intelectual, afecta também a estabilidade psicológica do aluno que não dorme o suficiente, pois está mais tenso e mais nervoso; c) Criar expectativas positivas relativamente ao desempenho do teste/exame. O estudante que tenha pensamentos muito perturbadores associados ao exame deverá utilizar a técnica de modificação de pensamentos, no sentido destes serem mais positivos e ajustados. Exemplo: se penso “Este exame vai ser tão difícil que não vou conseguir fazer nada!!!” deverei pensar: “Este exame vai ter questões difíceis e outras mais fáceis. Para me acalmar, tenho que começar pelas mais fáceis!”; d) Partilhar com amigos ou familiares os medos e as ansiedades pode ajudar a baixar essa mesma ansiedade, pois o apoio afectivo e as palavras de confiança que nos são dirigidas são muito importantes nesses momentos. e) Seleccionar actividades que nos possam relaxar, tais como: ouvir música, conversar com amigos, tomar um banho de imersão, dar um passeio, namorar, etc.; f) Realizar alguns exercícios com base nas técnicas de relaxamento.

Significado de verbos que surgem frequentemente nos exames:

Analisar: Distinguir as diversas partes de um todo; decompor um todo (por exemplo, um texto) nos seus elementos essenciais.

Avaliar: Considerar o valor, o mérito ou a importância de um raciocínio, de um argumento, de uma ideia, apontando os aspectos positivos e negativos; dar uma opinião baseada em argumentos fundamentados.

Comentar: Fazer observações sobre um facto, um assunto, um texto.

Comparar: Confrontar duas ou mais realidades para detectar semelhanças e diferenças entre elas.

Criticar: Examinar algo para apresentar as suas qualidades e defeitos, as suas vantagens e inconvenientes.

Definir: Explicar o significado de uma ideia, de um conceito, referindo as principais características; determinar a extensão ou os limites.

Descrever: Apresentar pormenorizada mente as características.

Enumerar: Listar, referir elementos, partes de um todo, numa certa ordem.

Explicar: Fazer compreender, esclarecendo o sentido; apresentar razões para um facto.

Expor: Apresentar um assunto com o desenvolvimento necessário, de forma ordenada.

Interpretar: Tentar perceber e explicar o sentido de uma ideia, de um texto, de um fenómeno.

Justificar: Explicar a razão ou o motivo de um facto; fundamentar.

Reformular: Reestruturar, reorganizar um plano; enunciar de modo diferente uma ideia, um conceito.

Anexo 13 – Realização das Avaliações

Os autores Romainville e Gentile (1995) sugerem uma técnica de realização de um exame ALTER:

A – Administração: respeitar as instruções, as ordens das perguntas, a disposição da página, etc; indicar todas as informações pedidas no lugar próprio (nome, curso, nº de aluno etc).

L – Ler: ler e reler as perguntas; indentificar a(s) palavra(s) importantes(s); imaginar, rapidamente, um esboço da resposta, depois voltar à pergunta e verificar se o esboço é adequado.

T – *Timing*: estabelecer a ordem pela qual se vai responder às perguntas; Conceder, para cada questão, um tempo de trabalho preciso, em função da dificuldade, dimensão, e do domínio da matéria; reservar um tempo para a leitura das questões no início do exame e outro para releitura e correcção no fim do exame; Respeitar o “timing”, se não se terminar alguma questão no prazo previsto, deve passar-se à seguinte.

E – Escrever: redigir a resposta em duas etapas – 1) construir um plano da resposta, elegendo todos os elementos necessários e de seguida organizá-los de forma pessoal. A resposta deve ser estruturada e deve aparecer como um conjunto coerente e não como uma sequência de ideias umas a seguir às outras, à medida que vêm à cabeça. 2) de seguida, deve passar-se à redacção propriamente dita, evitando respostas demasiado longas, não se trata de escrever o mais possível “acerca de”, mas de responder de uma forma precisa à pergunta; o professor procura saber se o essencial foi compreendido e prefere a maior parte das vezes a qualidade à quantidade.

R – Reler: esta última fase é, frequentemente, omitida pelos estudantes e, no entanto, é fundamental: reler as respostas, verificando a ortografia, a expressão e o arranjo das ideias; verificar a apresentação da folha de exame; rever cálculos efectuados; eventualmente, completar uma pergunta que se tenha abandonado por falta de tempo, neste caso é importante ir imediatamente ao essencial evitando os pormenores.

Na opinião destes autores com o exame deve entregar-se também toda a angústia que acompanhou a caminhada para o teste/exame. O que está feito está feito, não é bom entrar no massacre das recriminações. Porque a vida, e os exames, continuam.

Anexo 14 – Local de Estudo / Condições de Estudo

Factores externos que podem condicionar o sucesso no estudo segundo Costa *et al.* (2005): a) Iluminação; b) Temperatura; c) Ventilação; d) Mobiliário; e) Acústica; f) Excesso de estímulos, que podemos consultar em pormenor no anexo 15.

a) Iluminação

Deve haver iluminação suficiente uma vez que tanto o excesso como a falta de luz são prejudiciais ao estudo. A melhor luz é a natural, mas quando já não há luz natural, pode recorrer-se à luz artificial, mas esta deve ser adequada e estar bem distribuída para evitar o cansaço. A luz, tanto natural como artificial, deve ser recebida pela esquerda (para dextros) ou pela direita (para canhotos). É importante utilizar um candeeiro para iluminar o trabalho que se está a fazer.

b) Temperatura

Deve haver uma temperatura agradável que não incomode na actividade que o estudante tem de realizar. Assim, deve evitar estudar quer num local quente, porque provoca sonolência, quer num lugar frio, porque dificulta a concentração mental. Normalmente a temperatura ideal está entre os 17 e os 22 graus centígrados, dependendo das preferências do estudante.

c) Ventilação

O estudo decorrerá melhor num espaço ventilado, ou seja, onde há renovação do ar. Um ambiente fechado pode provocar mal-estar, dores de cabeça, sonolência e até fadiga. Por isso, o estudante deve trabalhar num local com uma janela ligeiramente aberta, mas se isso não for possível por causa do barulho ou da corrente de ar, deve parar de tempos a tempos para abrir a janela ou a porta do quarto (ou do espaço em que estiver a estudar) ou ele próprio sair desse local.

d) Mobiliário

O estudo decorrerá melhor se o estudante se servir de mobiliário adequado. A mesa deve ser de tamanho suficientemente grande para permitir estudar, desenhar e realizar diversos trabalhos de vários âmbitos; se a mesa não for grande, deve ter-se ou cadeiras ou uma mesa mais pequena por perto. A cadeira não deve ser demasiado cómoda e deve estar de tal maneira que permita manter as costas direitas. Trabalha-se melhor sentado numa cadeira dura do que num confortável sofá ou numa cama, pois a excessiva descontração muscular conduz a uma desconcentração mental.

e) Acústica

O estudo decorrerá melhor num ambiente acústico que lhes seja apelativo. A escolha de estudar em silêncio ou com música de fundo depende da personalidade do estudante.

f) Excesso de estímulos

O estudo decorrerá melhor num ambiente com poucos estímulos. Um espaço com poucos estímulos facilita a concentração naquilo que o estudante tem que fazer. A existência de muitos estímulos à sua volta, como por exemplo, TV e rádio ligados, ruídos diversos, revistas e BD por perto, o computador ligado, fotos e *posters* diante da mesa em que estuda são distractores que impedem um trabalho eficaz.

McGinty (2002), na preparação das avaliações, diz-nos que saber fazer revisões é um elemento crucial para o sucesso no estudo e deve começar com os seguintes passos: a) Verificar as condições do espaço de trabalho. Não está demasiado quente? Nem demasiado frio? É suficientemente arejado? (é de referir que o cérebro requer 25% do oxigénio do organismo). A iluminação está correcta?; b) Há todo o equipamento de que o estudante necessita à mão? Nada quebra mais a corrente de concentração do que a frustração de ter de ir à procura de coisas como cadernos de apontamentos, calculadoras, gravações áudio, etc.; c) Se for preciso sentar, há uma área de trabalho em condições e uma cadeira onde se possa apoiar as costas?; d) E como está o estudante fisicamente? Tem comido o suficiente, por exemplo? Algumas pessoas gostam de ter um lanche pronto, à espera do intervalo. Tem bebido água suficiente e tem água à mão para “atestar” enquanto estuda? As condições físicas do estudante podem ter um profundo efeito sobre a sua capacidade de concentração.

Segundo o autor, depois de verificar o espaço de trabalho e as condições físicas, não se deve esquecer o seguinte passo vital que muitas vezes é ignorado: antes de estudar, é importante passar alguns momentos a relaxar, acalmar e libertar-se de quaisquer pensamentos que estejam a incomodar; preparar a mente para o trabalho através de afirmações positivas; decidir que se vai fazer o que tem a fazer de forma determinada e organizada; avançar firmemente, dando um passo de cada vez; todo o trabalho deve ser dividido em partes que se conseguem gerir e ser criativo e flexível na abordagem. E utilizar, o máximo possível, as sugestões sobre aprendizagem acelerada: estudar observando, ouvindo e mesmo levantando-se e fazendo coisas, como experiências, ou representando. Tornar as coisas mais visuais, como por exemplo,

utilizando linhas cronológicas, fluxogramas, ou cores vivas e ilustrações nos apontamentos. Usar as capacidades interpessoais, organizando sessões de estudo em grupo, onde não só possam discutir, mas também ensinar partes diferentes da matéria uns aos outros. Utilizar a música e o ritmo como auxiliares de estudo, bem como usar a imaginação para explorar problemas, acontecimentos históricos, etc., e ainda planejar as sessões de estudo na agenda e tentar manter esse planeamento.

Nesta altura o estudante deve decidir quanto tempo vai trabalhar até fazer um intervalo. Na opinião do autor deve fazer-se um intervalo de cinco ou dez minutos de hora a hora, mesmo que não apeteça.

O passo seguinte é pensar no que se espera conseguir com a sessão de revisões. O facto de se pensar no quê, vai sugerir o como. Segundo o objectivo do estudante, pode decidir-se rever (ou aprender): Memorizando: factos, números, fórmulas, vocabulário...existem diferentes maneiras de utilizar as múltiplas inteligências e estilos de aprendizagem para memorizar mais facilmente; Lendo: para uma enorme variedade de fins. Pode ser para compreender, por exemplo, ou para obter informação, ou para apreciar a beleza da linguagem - o seu ritmo, o tom, os sons, as *nuances*... A leitura pode ser feita em silêncio ou em voz alta (ler poesia e peças de teatro, etc. em voz alta pode ser uma boa forma de apreciar a linguagem.); Escrevendo: sob a forma de apontamentos, utilizando fluxogramas, gráficos em aranha, etc., ou sob a forma de um relatório ou de um ensaio. Algumas actividades requerem a combinação da leitura e da escrita; Ouvindo: discussões, palestras, línguas estrangeiras em gravações, CD, seja o que for (ouvir gravações de línguas é uma excelente forma de desenvolver a pronúncia e o ritmo da língua que se está a aprender.); Discutindo: com outra ou outras pessoas, pessoalmente, ao telefone ou por *e-mail*, o que poderá ajudar o estudante a estimular ideias, a ganhar outras percepções, a formar opiniões, a considerar pontos de vista alternativos, etc.; Vendo: peças de teatro, espectáculos musicais, técnicas desportivas, debates sobre assuntos da actualidade e questões mundiais, obras de arte ou científicas em gravações, DVD, na televisão ou em CD-ROM.

Apesar do avanço da tecnologia e dos *media*, muitos estudantes e respectiva família ainda acham que as sessões de estudo e de revisões têm necessariamente de ser com o “nariz metido nos livros” e de caneta na mão. Isso não é verdade. Utilizando todos os meios à disposição dos estudantes, é possível exercitar mais e melhor qualquer uma das inteligências e, dessa forma, acelerar o processo de aprendizagem.

Manter um estado de espírito positivo durante o período de exames é logo um dos primeiros passos, pelo que nunca nos devemos esquecer da importância deste ponto. Existem muitos casos de estudantes com capacidade e trabalhadores que falharam nos exames porque *permitiram* que os nervos os vencessem.

Uma das melhores maneiras de lidar com os “nervos” antes dos exames é estar tão familiarizado quanto possível com os procedimentos que eles implicam. Os “nervos” são causados pelo medo do desconhecido, por isso, quanto mais o estudante se familiarizar com o que vai acontecer, melhor. Também há quem entre tanto mais em pânico quanto mais sabe sobre os exames, mas o estudo e a preparação prévios, e o facto de se ter a certeza de que se está no curso que mais convém, são uma grande ajuda. Logo é primordial ir praticando o mais possível, fazendo exames de anos anteriores e respeitando rigorosamente o tempo permitido, por exemplo. Quanto mais familiarizado o estudante estiver com o formato e o tempo permitido para os exames, mais descontraído se sentirá quando chegar a altura.

Anexo 15 – Condições Necessárias para um Estudo Eficaz

Para Costa *et al.* (2005), um estilo de vida saudável vai contribuir para um bom rendimento académico, logo o estudante deve ter em conta os seguintes aspectos: A) Saúde Mental; B) Alimentação; C) Actividade Física; D) Postura.

A) Saúde Mental

O estudo será eficaz se o estudante tiver frescura mental e tranquilidade. O desgaste e cansaço mental combate-se com sono regular, com alimentação saudável e com exercício físico. Devemos ter em atenção que os sentimentos negativos (revolta, isolamento, resignação, etc) são inimigos do estudo, pois com altos níveis de ansiedade ninguém se consegue concentrar. Por isso sempre que o estudante tiver algum problema não deve hesitar em recorrer a um professor, amigo mais próximo, à família ou mesmo a um psicólogo.

A estabilidade e tranquilidade podem ser seriamente afectadas, pelo que o estudante deve procurar apoio, quando: a) Vive situações pessoais ou familiares conflituosas; b) Vive uma situação de insegurança; c) Não se sente bem consigo próprio etc.

B) Alimentação

O estudo será eficaz se o corpo tiver energia. Os alimentos que se ingerem fornecem a energia que o indivíduo necessita para o dia-a-dia. Para conservar a saúde, o estudante deve tentar incluir na sua ementa alimentos que contenham os seguintes componentes: proteínas, gorduras, hidratos de carbono, sais minerais, vitaminas e muita água (evitar os refrigerantes e o álcool em excesso!). Assim, a melhor maneira de se assegurar que se tem uma alimentação saudável consiste em comer uma grande variedade de verduras e frutas, leite e queijo, carne, peixe e ovos. É fundamental lembrar que o que, moderadamente, faz bem, em excesso faz mal.

C) Actividade Física

O estudo será tanto mais eficaz quanto o estudante tiver bem-estar físico. A actividade física não só produz efeitos benéficos a nível físico como também a nível psicológico. Todas as actividades ao ar livre fazem bem a estes dois pólos, uma vez que vão fazer com que o organismo exercite e não atrofie; a nível psicológico, vai libertar das

preocupações e obsessões que, por vezes, o estudo provoca. Assim, a actividade física deve ser um hábito regular.

D) Postura

O estudo será eficaz se, enquanto o estudante estiver a trabalhar, optar por posturas que não causam fadiga e danos físicos.

Para Carrilho (2005) existem factores que conduzem à desconcentração durante uma sessão de estudo a saber: a) Ausência de objectivos definidos; b) Falta de planificação; c) Presença de pensamentos negativos; d) Falta de aptidão ou desadequado nível de preparação para a realização de determinada tarefa; e) Sobreposição de trabalhos; f) Incapacidade de adaptação a novas situações; g) presença de interesses variados; h) Falta de condições ambientais; i) Cansaço (físico e intelectual); Poucas distrações/divertimentos; j) Monotonia de tarefas; l) Alimentação deficiente e sem horário; m) Ausência de motivação; n) Interrupções constantes de familiares e amigos; o) Longas pausas; p) Estudar com outros colegas; q) Falta de descontração; r) Instabilidade emocional;

Estes factores terão como consequência um baixo rendimento académico.

Carrilho (2005) aconselha para aumentar a concentração durante uma sessão de estudo: 1) Elaborar um plano com objectivos bem definidos e respeitá-lo; 2) Antes da sessão, deve ter-se descansado e estar suficientemente relaxado e alimentado; 3) Se o estudante tem algum assunto importante para resolver, deve fazê-lo antes de iniciar o estudo para evitar constantes distrações; 4) Não adiar o início do estudo; 5) As horas mais propícias para o fazer são pela manhã e ao final da tarde; Deve evitar-se o início da tarde, pois o almoço e a respectiva digestão conduzem a uma certa sonolência, que diminui o ritmo de trabalho; à noite deve-se, somente, fazer pequenos trabalhos e nunca aqueles que requerem um grande esforço intelectual, o que poderá, inclusive, perturbar o sono; 6) Procurar boas condições ambientais e físicas; 7) Afastar todos os pensamentos negativos; 8) Colocar todo o material necessário próximo de si; 9) Procurar concentrar-se na actividade do momento e não se dispersar, pensando no que ainda falta fazer; 10) Trabalhar de uma forma activa sublinhando, fazendo esquemas, resumos, etc.; 11) Não tratar vários temas ao mesmo tempo; 12) Sempre que se bloquear em determinada matéria, é preferível fazer uma pequena pausa, e retomá-la mais tarde; 13) Não deixar para o final os trabalhos mais difíceis, ou aqueles de que se

gosta menos, pois corre-se o risco de nunca os chegar a fazer; 14) Saber quando parar, perceber a diferença entre distração e cansaço; 15) No final de cada sessão, deixar a mesa e o restante material arrumados.

Anexo 17 - Caracterização da Amostra.

Statistics

Género

| | | |
|------|---------|----|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mode | | 1 |

Género

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Masculino | 34 | 66,7 | 66,7 | 66,7 |
| | Feminino | 17 | 33,3 | 33,3 | 100,0 |
| Total | | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Statistics

Idade (anos)

| | | |
|----------------|---------|-------|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 21,14 |
| Median | | 20,00 |
| Mode | | 19 |
| Std. Deviation | | 3,086 |
| Range | | 13 |
| Minimum | | 18 |
| Maximum | | 31 |

Idade (anos)

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent | |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|--|
| Valid | 18 | 2 | 3,9 | 3,9 | 3,9 | |
| | 19 | 17 | 33,3 | 33,3 | 37,3 | |
| | 20 | 15 | 29,4 | 29,4 | 66,7 | |
| | 21 | 2 | 3,9 | 3,9 | 70,6 | |
| | 22 | 4 | 7,8 | 7,8 | 78,4 | |
| | 23 | 2 | 3,9 | 3,9 | 82,4 | |
| | 24 | 1 | 2,0 | 2,0 | 84,3 | |
| | 25 | 1 | 2,0 | 2,0 | 86,3 | |
| | 26 | 2 | 3,9 | 3,9 | 90,2 | |
| | 27 | 3 | 5,9 | 5,9 | 96,1 | |
| | 30 | 1 | 2,0 | 2,0 | 98,0 | |
| | 31 | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 | |
| | Total | | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Statistics

Mudaste de residência/localidade para vires estudar?

| | | |
|------|---------|----|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mode | | 1 |

Mudaste de residência/localidade para vires estudar?

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sim | 36 | 70,6 | 70,6 | 70,6 |
| | Não | 15 | 29,4 | 29,4 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Statistics

Frequentaste outros cursos anteriormente?

| | | |
|------|---------|----|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mode | | 2 |

Frequentaste outros cursos anteriormente?

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sim | 8 | 15,7 | 15,7 | 15,7 |
| | Não | 43 | 84,3 | 84,3 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Statistics

O curso que frequentas foi a tua

| | | |
|------|---------|----|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mode | | 1 |

O curso que frequentas foi a tua

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1ª escolha | 46 | 90,2 | 90,2 | 90,2 |
| | 2ª escolha | 3 | 5,9 | 5,9 | 96,1 |
| | 3ª escolha | 2 | 3,9 | 3,9 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Statistics

Já alguma vez pensaste em mudar de curso?

| | | |
|------|---------|----|
| N | Valid | 50 |
| | Missing | 1 |
| Mode | | 1 |

Já alguma vez pensaste em mudar de curso?

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nunca | 38 | 74,5 | 76,0 | 76,0 |
| | Algumas vezes | 12 | 23,5 | 24,0 | 100,0 |
| | Total | 50 | 98,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 2,0 | | |
| Total | | 51 | 100,0 | | |

Statistics

Se sim, porquê

| | | |
|------|---------|----|
| N | Valid | 8 |
| | Missing | 43 |
| Mode | | 2 |

Se sim, porquê

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Razões financeiras | 2 | 3,9 | 25,0 | 25,0 |
| | Desilusão com o curso | 4 | 7,8 | 50,0 | 75,0 |
| | Sentir-me só | 2 | 3,9 | 25,0 | 100,0 |
| | Total | 8 | 15,7 | 100,0 | |
| Missing | System | 43 | 84,3 | | |
| Total | | 51 | 100,0 | | |

Tabelas de Estatística Descritiva e de Frequência para cada um dos Factores do Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem.

Statistics

Atitude

| | | |
|----------------|---------|-------|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 31,00 |
| Median | | 32,00 |
| Mode | | 34 |
| Std. Deviation | | 5,532 |
| Range | | 28 |
| Minimum | | 12 |
| Maximum | | 40 |

Atitude

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 12 | 1 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| | 20 | 1 | 2,0 | 2,0 | 3,9 |
| | 22 | 2 | 3,9 | 3,9 | 7,8 |
| | 23 | 1 | 2,0 | 2,0 | 9,8 |
| | 24 | 1 | 2,0 | 2,0 | 11,8 |
| | 25 | 2 | 3,9 | 3,9 | 15,7 |
| | 26 | 3 | 5,9 | 5,9 | 21,6 |
| | 28 | 1 | 2,0 | 2,0 | 23,5 |
| | 29 | 5 | 9,8 | 9,8 | 33,3 |
| | 30 | 4 | 7,8 | 7,8 | 41,2 |
| | 31 | 4 | 7,8 | 7,8 | 49,0 |
| | 32 | 3 | 5,9 | 5,9 | 54,9 |
| | 33 | 5 | 9,8 | 9,8 | 64,7 |
| | 34 | 6 | 11,8 | 11,8 | 76,5 |
| | 35 | 3 | 5,9 | 5,9 | 82,4 |
| | 36 | 1 | 2,0 | 2,0 | 84,3 |
| | 37 | 2 | 3,9 | 3,9 | 88,2 |
| | 38 | 2 | 3,9 | 3,9 | 92,2 |
| | 39 | 3 | 5,9 | 5,9 | 98,0 |
| | 40 | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| Total | | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Reliability Statistics

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,801 | 8 |

Statistics

Motivação

| | | |
|----------------|---------|-------|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 26,49 |
| Median | | 26,00 |
| Mode | | 24(a) |
| Std. Deviation | | 4,433 |
| Range | | 17 |
| Minimum | | 18 |
| Maximum | | 35 |

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

Motivação

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 18 | 1 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| 19 | 1 | 2,0 | 2,0 | 3,9 |
| 20 | 3 | 5,9 | 5,9 | 9,8 |
| 21 | 2 | 3,9 | 3,9 | 13,7 |
| 22 | 4 | 7,8 | 7,8 | 21,6 |
| 23 | 3 | 5,9 | 5,9 | 27,5 |
| 24 | 5 | 9,8 | 9,8 | 37,3 |
| 25 | 2 | 3,9 | 3,9 | 41,2 |
| 26 | 5 | 9,8 | 9,8 | 51,0 |
| 27 | 5 | 9,8 | 9,8 | 60,8 |
| 28 | 3 | 5,9 | 5,9 | 66,7 |
| 29 | 3 | 5,9 | 5,9 | 72,5 |
| 30 | 4 | 7,8 | 7,8 | 80,4 |
| 31 | 3 | 5,9 | 5,9 | 86,3 |
| 32 | 2 | 3,9 | 3,9 | 90,2 |
| 33 | 1 | 2,0 | 2,0 | 92,2 |
| 34 | 1 | 2,0 | 2,0 | 94,1 |
| 35 | 3 | 5,9 | 5,9 | 100,0 |
| Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Reliability Statistics

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,710 | 8 |

Statistics

Organização do tempo

| | | |
|----------------|---------|-------|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 20,71 |
| Median | | 20,00 |
| Mode | | 20 |
| Std. Deviation | | 4,662 |
| Range | | 21 |
| Minimum | | 10 |
| Maximum | | 31 |

Organização do tempo

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 10 | 1 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| 12 | 1 | 2,0 | 2,0 | 3,9 |
| 13 | 1 | 2,0 | 2,0 | 5,9 |
| 14 | 2 | 3,9 | 3,9 | 9,8 |
| 15 | 3 | 5,9 | 5,9 | 15,7 |
| 16 | 2 | 3,9 | 3,9 | 19,6 |
| 17 | 2 | 3,9 | 3,9 | 23,5 |
| 18 | 3 | 5,9 | 5,9 | 29,4 |
| 19 | 4 | 7,8 | 7,8 | 37,3 |
| 20 | 7 | 13,7 | 13,7 | 51,0 |
| 21 | 2 | 3,9 | 3,9 | 54,9 |
| 22 | 6 | 11,8 | 11,8 | 66,7 |
| 23 | 2 | 3,9 | 3,9 | 70,6 |
| 24 | 6 | 11,8 | 11,8 | 82,4 |
| 25 | 1 | 2,0 | 2,0 | 84,3 |
| 26 | 2 | 3,9 | 3,9 | 88,2 |
| 27 | 3 | 5,9 | 5,9 | 94,1 |
| 29 | 1 | 2,0 | 2,0 | 96,1 |
| 30 | 1 | 2,0 | 2,0 | 98,0 |
| 31 | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Reliability Statistics

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,758 | 7 |

Statistics

Ansiedade

| | | |
|----------------|---------|-------|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 26,61 |
| Median | | 27,00 |
| Mode | | 28 |
| Std. Deviation | | 5,507 |
| Range | | 23 |
| Minimum | | 12 |
| Maximum | | 35 |

Ansiedade

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 12 | 1 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| 16 | 1 | 2,0 | 2,0 | 3,9 |
| 17 | 2 | 3,9 | 3,9 | 7,8 |
| 18 | 3 | 5,9 | 5,9 | 13,7 |
| 19 | 1 | 2,0 | 2,0 | 15,7 |
| 22 | 2 | 3,9 | 3,9 | 19,6 |
| 23 | 3 | 5,9 | 5,9 | 25,5 |
| 24 | 3 | 5,9 | 5,9 | 31,4 |
| 25 | 3 | 5,9 | 5,9 | 37,3 |
| 26 | 2 | 3,9 | 3,9 | 41,2 |
| 27 | 5 | 9,8 | 9,8 | 51,0 |
| 28 | 6 | 11,8 | 11,8 | 62,7 |
| 29 | 1 | 2,0 | 2,0 | 64,7 |
| 30 | 5 | 9,8 | 9,8 | 74,5 |
| 31 | 2 | 3,9 | 3,9 | 78,4 |
| 32 | 3 | 5,9 | 5,9 | 84,3 |
| 33 | 4 | 7,8 | 7,8 | 92,2 |
| 34 | 2 | 3,9 | 3,9 | 96,1 |
| 35 | 2 | 3,9 | 3,9 | 100,0 |
| Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Reliability Statistics

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,779 | 8 |

Statistics

Concentração

| | | |
|----------------|---------|-------|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 25,84 |
| Median | | 26,00 |
| Mode | | 26(a) |
| Std. Deviation | | 4,675 |
| Range | | 19 |
| Minimum | | 15 |
| Maximum | | 34 |

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

Concentração

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 15 | 1 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| 18 | 2 | 3,9 | 3,9 | 5,9 |
| 19 | 3 | 5,9 | 5,9 | 11,8 |
| 20 | 3 | 5,9 | 5,9 | 17,6 |
| 21 | 1 | 2,0 | 2,0 | 19,6 |
| 22 | 3 | 5,9 | 5,9 | 25,5 |
| 23 | 3 | 5,9 | 5,9 | 31,4 |
| 24 | 4 | 7,8 | 7,8 | 39,2 |
| 25 | 3 | 5,9 | 5,9 | 45,1 |
| 26 | 6 | 11,8 | 11,8 | 56,9 |
| 27 | 1 | 2,0 | 2,0 | 58,8 |
| 28 | 1 | 2,0 | 2,0 | 60,8 |
| 29 | 6 | 11,8 | 11,8 | 72,5 |
| 30 | 5 | 9,8 | 9,8 | 82,4 |
| 31 | 3 | 5,9 | 5,9 | 88,2 |
| 32 | 4 | 7,8 | 7,8 | 96,1 |
| 33 | 1 | 2,0 | 2,0 | 98,0 |
| 34 | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Reliability Statistics

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,729 | 8 |

Statistics

Processamento da Informação

| | | |
|----------------|---------|-------|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 28,55 |
| Median | | 29,00 |
| Mode | | 24(a) |
| Std. Deviation | | 4,985 |
| Range | | 26 |
| Minimum | | 14 |
| Maximum | | 40 |

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

Processamento da Informação

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 14 | 1 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| 19 | 1 | 2,0 | 2,0 | 3,9 |
| 20 | 2 | 3,9 | 3,9 | 7,8 |
| 22 | 1 | 2,0 | 2,0 | 9,8 |
| 23 | 1 | 2,0 | 2,0 | 11,8 |
| 24 | 5 | 9,8 | 9,8 | 21,6 |
| 25 | 2 | 3,9 | 3,9 | 25,5 |
| 26 | 2 | 3,9 | 3,9 | 29,4 |
| 27 | 4 | 7,8 | 7,8 | 37,3 |
| 28 | 5 | 9,8 | 9,8 | 47,1 |
| 29 | 4 | 7,8 | 7,8 | 54,9 |
| 30 | 5 | 9,8 | 9,8 | 64,7 |
| 31 | 5 | 9,8 | 9,8 | 74,5 |
| 32 | 4 | 7,8 | 7,8 | 82,4 |
| 33 | 3 | 5,9 | 5,9 | 88,2 |
| 34 | 1 | 2,0 | 2,0 | 90,2 |
| 35 | 1 | 2,0 | 2,0 | 92,2 |
| 36 | 1 | 2,0 | 2,0 | 94,1 |
| 37 | 1 | 2,0 | 2,0 | 96,1 |
| 38 | 1 | 2,0 | 2,0 | 98,0 |
| 40 | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Reliability Statistics

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,810 | 8 |

Statistics

Seleção das ideias principais

| | | |
|----------------|---------|-------|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 17,55 |
| Median | | 18,00 |
| Mode | | 19(a) |
| Std. Deviation | | 3,107 |
| Range | | 14 |
| Minimum | | 10 |
| Maximum | | 24 |

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Seleção das ideias principais

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 10 | 1 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| 11 | 1 | 2,0 | 2,0 | 3,9 |
| 13 | 3 | 5,9 | 5,9 | 9,8 |
| 14 | 3 | 5,9 | 5,9 | 15,7 |
| 15 | 6 | 11,8 | 11,8 | 27,5 |
| 16 | 6 | 11,8 | 11,8 | 39,2 |
| 17 | 5 | 9,8 | 9,8 | 49,0 |
| 18 | 3 | 5,9 | 5,9 | 54,9 |
| 19 | 8 | 15,7 | 15,7 | 70,6 |
| 20 | 8 | 15,7 | 15,7 | 86,3 |
| 21 | 1 | 2,0 | 2,0 | 88,2 |
| 22 | 4 | 7,8 | 7,8 | 96,1 |
| 23 | 1 | 2,0 | 2,0 | 98,0 |
| 24 | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,748 | 5 |

Statistics

Auxiliares de Estudio

| | | |
|----------------|---------|-------|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 26,12 |
| Median | | 26,00 |
| Mode | | 25 |
| Std. Deviation | | 4,466 |
| Range | | 20 |
| Minimum | | 14 |
| Maximum | | 34 |

Auxiliares de Estudio

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 14 | 1 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| 18 | 1 | 2,0 | 2,0 | 3,9 |
| 19 | 2 | 3,9 | 3,9 | 7,8 |
| 20 | 2 | 3,9 | 3,9 | 11,8 |
| 21 | 2 | 3,9 | 3,9 | 15,7 |
| 22 | 1 | 2,0 | 2,0 | 17,6 |
| 23 | 3 | 5,9 | 5,9 | 23,5 |
| 24 | 5 | 9,8 | 9,8 | 33,3 |
| 25 | 7 | 13,7 | 13,7 | 47,1 |
| 26 | 6 | 11,8 | 11,8 | 58,8 |
| 27 | 1 | 2,0 | 2,0 | 60,8 |
| 28 | 3 | 5,9 | 5,9 | 66,7 |
| 29 | 5 | 9,8 | 9,8 | 76,5 |
| 30 | 5 | 9,8 | 9,8 | 86,3 |
| 32 | 2 | 3,9 | 3,9 | 90,2 |
| 33 | 2 | 3,9 | 3,9 | 94,1 |
| 34 | 3 | 5,9 | 5,9 | 100,0 |
| Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Reliability Statistics

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,605 | 8 |

Statistics

Auto-Verificação

| | | |
|----------------|---------|-------|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 25,71 |
| Median | | 25,00 |
| Mode | | 24 |
| Std. Deviation | | 4,282 |
| Range | | 19 |
| Minimum | | 16 |
| Maximum | | 35 |

Auto-Verificação

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 16 | 1 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| 19 | 3 | 5,9 | 5,9 | 7,8 |
| 20 | 1 | 2,0 | 2,0 | 9,8 |
| 21 | 2 | 3,9 | 3,9 | 13,7 |
| 22 | 6 | 11,8 | 11,8 | 25,5 |
| 23 | 3 | 5,9 | 5,9 | 31,4 |
| 24 | 7 | 13,7 | 13,7 | 45,1 |
| 25 | 3 | 5,9 | 5,9 | 51,0 |
| 26 | 4 | 7,8 | 7,8 | 58,8 |
| 27 | 4 | 7,8 | 7,8 | 66,7 |
| 28 | 3 | 5,9 | 5,9 | 72,5 |
| 29 | 4 | 7,8 | 7,8 | 80,4 |
| 30 | 2 | 3,9 | 3,9 | 84,3 |
| 31 | 1 | 2,0 | 2,0 | 86,3 |
| 32 | 5 | 9,8 | 9,8 | 96,1 |
| 34 | 1 | 2,0 | 2,0 | 98,0 |
| 35 | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Reliability Statistics

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,687 | 8 |

Statistics

Estratégias de Verificação

| | | |
|----------------|---------|-------|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 27,86 |
| Median | | 29,00 |
| Mode | | 30 |
| Std. Deviation | | 5,411 |
| Range | | 22 |
| Minimum | | 14 |
| Maximum | | 36 |

Estratégias de Verificação

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 14 | 1 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| 16 | 3 | 5,9 | 5,9 | 7,8 |
| 18 | 1 | 2,0 | 2,0 | 9,8 |
| 19 | 1 | 2,0 | 2,0 | 11,8 |
| 22 | 2 | 3,9 | 3,9 | 15,7 |
| 23 | 1 | 2,0 | 2,0 | 17,6 |
| 24 | 1 | 2,0 | 2,0 | 19,6 |
| 25 | 4 | 7,8 | 7,8 | 27,5 |
| 26 | 2 | 3,9 | 3,9 | 31,4 |
| 27 | 4 | 7,8 | 7,8 | 39,2 |
| 28 | 3 | 5,9 | 5,9 | 45,1 |
| 29 | 4 | 7,8 | 7,8 | 52,9 |
| 30 | 7 | 13,7 | 13,7 | 66,7 |
| 31 | 3 | 5,9 | 5,9 | 72,5 |
| 32 | 5 | 9,8 | 9,8 | 82,4 |
| 33 | 2 | 3,9 | 3,9 | 86,3 |
| 34 | 4 | 7,8 | 7,8 | 94,1 |
| 35 | 2 | 3,9 | 3,9 | 98,0 |
| 36 | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Reliability Statistics

| | |
|------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,839 | 8 |

Statistics

Total do Inventário

| | | |
|----------------|---------|--------|
| N | Valid | 51 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 256,43 |
| Median | | 258,00 |
| Mode | | 269 |
| Std. Deviation | | 31,810 |
| Range | | 127 |
| Minimum | | 189 |
| Maximum | | 316 |

Total do Inventário

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 189 | 1 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| 200 | 1 | 2,0 | 2,0 | 3,9 |
| 202 | 1 | 2,0 | 2,0 | 5,9 |
| 206 | 1 | 2,0 | 2,0 | 7,8 |
| 207 | 1 | 2,0 | 2,0 | 9,8 |
| 214 | 1 | 2,0 | 2,0 | 11,8 |
| 221 | 1 | 2,0 | 2,0 | 13,7 |
| 223 | 2 | 3,9 | 3,9 | 17,6 |
| 225 | 1 | 2,0 | 2,0 | 19,6 |
| 226 | 1 | 2,0 | 2,0 | 21,6 |
| 231 | 1 | 2,0 | 2,0 | 23,5 |
| 233 | 1 | 2,0 | 2,0 | 25,5 |
| 234 | 1 | 2,0 | 2,0 | 27,5 |
| 237 | 1 | 2,0 | 2,0 | 29,4 |
| 238 | 1 | 2,0 | 2,0 | 31,4 |
| 243 | 1 | 2,0 | 2,0 | 33,3 |
| 245 | 1 | 2,0 | 2,0 | 35,3 |
| 249 | 1 | 2,0 | 2,0 | 37,3 |
| 251 | 1 | 2,0 | 2,0 | 39,2 |
| 252 | 2 | 3,9 | 3,9 | 43,1 |
| 253 | 1 | 2,0 | 2,0 | 45,1 |
| 254 | 2 | 3,9 | 3,9 | 49,0 |
| 258 | 1 | 2,0 | 2,0 | 51,0 |
| 260 | 2 | 3,9 | 3,9 | 54,9 |
| 261 | 1 | 2,0 | 2,0 | 56,9 |
| 262 | 2 | 3,9 | 3,9 | 60,8 |
| 263 | 1 | 2,0 | 2,0 | 62,7 |
| 269 | 3 | 5,9 | 5,9 | 68,6 |
| 271 | 1 | 2,0 | 2,0 | 70,6 |
| 273 | 1 | 2,0 | 2,0 | 72,5 |
| 276 | 1 | 2,0 | 2,0 | 74,5 |
| 281 | 1 | 2,0 | 2,0 | 76,5 |
| 283 | 1 | 2,0 | 2,0 | 78,4 |
| 287 | 1 | 2,0 | 2,0 | 80,4 |
| 291 | 2 | 3,9 | 3,9 | 84,3 |
| 292 | 1 | 2,0 | 2,0 | 86,3 |
| 293 | 2 | 3,9 | 3,9 | 90,2 |
| 299 | 1 | 2,0 | 2,0 | 92,2 |
| 309 | 1 | 2,0 | 2,0 | 94,1 |
| 312 | 1 | 2,0 | 2,0 | 96,1 |
| 316 | 2 | 3,9 | 3,9 | 100,0 |
| Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,936 | 76 |

Anexo 18 - Tabelas de Estatística Descritiva e de Frequência para cada um dos itens do Questionário de Ansiedade Perante os Exames.

Consideras que, para as tuas necessidades, o teu método de estudo é:

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nada adequado | 2 | 3,9 | 3,9 | 3,9 |
| | Pouco adequado | 15 | 29,4 | 29,4 | 33,3 |
| | Adequado | 33 | 64,7 | 64,7 | 98,0 |
| | Bastante adequado | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Com que frequência estudas as matérias leccionadas?

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Todo o semestre/ano lectivo | 4 | 7,8 | 7,8 | 7,8 |
| | No fim das matérias leccionadas | 6 | 11,8 | 11,8 | 19,6 |
| | Uns dias antes dos exames | 37 | 72,5 | 72,5 | 92,2 |
| | Outra situação | 4 | 7,8 | 7,8 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Quando estás para fazer uma oral sentes-te

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nada à vontade | 17 | 33,3 | 33,3 | 33,3 |
| | Pouco à vontade | 24 | 47,1 | 47,1 | 80,4 |
| | À vontade | 10 | 19,6 | 19,6 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Quando estás para fazer uma discussão de trabalho sentes-te

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nada à vontade | 3 | 5,9 | 5,9 | 5,9 |
| | Pouco à vontade | 14 | 27,5 | 27,5 | 33,3 |
| | À vontade | 31 | 60,8 | 60,8 | 94,1 |
| | Bastante à vontade | 3 | 5,9 | 5,9 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Quando estás para fazer um exame escrito sentes-te

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nada à vontade | 2 | 3,9 | 3,9 | 3,9 |
| | Pouco à vontade | 9 | 17,6 | 17,6 | 21,6 |
| | À vontade | 33 | 64,7 | 64,7 | 86,3 |
| | Bastante à vontade | 7 | 13,7 | 13,7 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Sentes-te ansioso(a) numa oral

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Raramente | 9 | 17,6 | 17,6 | 17,6 |
| | Normalmente | 24 | 47,1 | 47,1 | 64,7 |
| | Frequentemente | 18 | 35,3 | 35,3 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Sentes-te ansioso(a) num exame escrito

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nunca | 1 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| | Raramente | 13 | 25,5 | 25,5 | 27,5 |
| | Normalmente | 33 | 64,7 | 64,7 | 92,2 |
| | Frequentemente | 4 | 7,8 | 7,8 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Sentes-te ansioso(a) numa apresentação de um trabalho

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nunca | 1 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| | Raramente | 13 | 25,5 | 25,5 | 27,5 |
| | Normalmente | 30 | 58,8 | 58,8 | 86,3 |
| | Frequentemente | 7 | 13,7 | 13,7 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

A tua ansiedade perante as avaliações depende do professor

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nunca | 5 | 9,8 | 10,0 | 10,0 |
| | Raramente | 15 | 29,4 | 30,0 | 40,0 |
| | Normalmente | 23 | 45,1 | 46,0 | 86,0 |
| | Frequentemente | 7 | 13,7 | 14,0 | 100,0 |
| | Total | 50 | 98,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 2,0 | | |
| Total | | 51 | 100,0 | | |

A tua ansiedade perante as avaliações depende da matriz da disciplina

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nunca | 2 | 3,9 | 4,1 | 4,1 |
| | Raramente | 13 | 25,5 | 26,5 | 30,6 |
| | Normalmente | 29 | 56,9 | 59,2 | 89,8 |
| | Frequentemente | 5 | 9,8 | 10,2 | 100,0 |
| | Total | 49 | 96,1 | 100,0 | |
| Missing | System | 2 | 3,9 | | |
| Total | | 51 | 100,0 | | |

A tua ansiedade perante as avaliações depende do tempo que tiveste para estudar

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nunca | 2 | 3,9 | 4,0 | 4,0 |
| | Raramente | 12 | 23,5 | 24,0 | 28,0 |
| | Normalmente | 25 | 49,0 | 50,0 | 78,0 |
| | Frequentemente | 11 | 21,6 | 22,0 | 100,0 |
| | Total | 50 | 98,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 2,0 | | |
| Total | | 51 | 100,0 | | |

A tua ansiedade perante as avaliações depende do tempo que tiveste à espera do exame

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nunca | 9 | 17,6 | 18,0 | 18,0 |
| | Raramente | 22 | 43,1 | 44,0 | 62,0 |
| | Normalmente | 15 | 29,4 | 30,0 | 92,0 |
| | Frequentemente | 4 | 7,8 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 50 | 98,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 2,0 | | |
| Total | | 51 | 100,0 | | |

A tua ansiedade perante as avaliações depende do tipo de avaliação

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nunca | 6 | 11,8 | 12,0 | 12,0 |
| | Raramente | 13 | 25,5 | 26,0 | 38,0 |
| | Normalmente | 22 | 43,1 | 44,0 | 82,0 |
| | Frequentemente | 9 | 17,6 | 18,0 | 100,0 |
| | Total | 50 | 98,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 2,0 | | |
| Total | | 51 | 100,0 | | |

Antes de ingressares no Ensino Superior já tinhas feito alguma oral

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nunca | 28 | 54,9 | 54,9 | 54,9 |
| | Raramente | 15 | 29,4 | 29,4 | 84,3 |
| | Normalmente | 4 | 7,8 | 7,8 | 92,2 |
| | Frequentemente | 4 | 7,8 | 7,8 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Antes de ingressares no Ensino Superior já tinhas feito alguma discussão de trabalhos

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nunca | 5 | 9,8 | 9,8 | 9,8 |
| | Raramente | 23 | 45,1 | 45,1 | 54,9 |
| | Normalmente | 14 | 27,5 | 27,5 | 82,4 |
| | Frequentemente | 9 | 17,6 | 17,6 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Nas apresentações, a ansiedade depende no número de alunos que assistem

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Não interfere pois nunca estou ansioso | 4 | 7,8 | 7,8 | 7,8 |
| | Ansiedade diminui | 8 | 15,7 | 15,7 | 23,5 |
| | Aumenta de qualquer forma | 37 | 72,5 | 72,5 | 96,1 |
| | Bloqueio | 2 | 3,9 | 3,9 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Nas apresentações, a ansiedade depende do número de professores que assistem

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Não interfere pois nunca estou ansioso | 3 | 5,9 | 5,9 | 5,9 |
| | Ansiedade diminui | 5 | 9,8 | 9,8 | 15,7 |
| | Aumenta de qualquer forma | 35 | 68,6 | 68,6 | 84,3 |
| | Bloqueio | 8 | 15,7 | 15,7 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Como te sentes num exame, perante o seguinte: Se conheceres antecipadamente o tipo de avaliação

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Não interfere pois nunca estou ansioso | 7 | 13,7 | 13,7 | 13,7 |
| | Ansiedade diminui | 38 | 74,5 | 74,5 | 88,2 |
| | Aumenta de qualquer forma | 6 | 11,8 | 11,8 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Como te sentes num exame, perante o seguinte: Se já tiveste uma má experiência naquela disciplina

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Não interfere pois nunca estou ansioso | 2 | 3,9 | 4,0 | 4,0 |
| | Ansiedade diminui | 5 | 9,8 | 10,0 | 14,0 |
| | Aumenta de qualquer forma | 39 | 76,5 | 78,0 | 92,0 |
| | Bloqueio | 4 | 7,8 | 8,0 | 100,0 |
| | Total | 50 | 98,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 2,0 | | |
| Total | | 51 | 100,0 | | |

Como te sentes num exame, perante o seguinte: Se estiveres muito tempo à espera

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Não interfere pois nunca estou ansioso | 11 | 21,6 | 21,6 | 21,6 |
| | Ansiedade diminui | 7 | 13,7 | 13,7 | 35,3 |
| | Aumenta de qualquer forma | 33 | 64,7 | 64,7 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Como te sentes num exame, perante o seguinte: Se for a 1ª vez que fazes exame com aquele professor

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Não interfere pois nunca estou ansioso | 7 | 13,7 | 13,7 | 13,7 |
| | Ansiedade diminui | 13 | 25,5 | 25,5 | 39,2 |
| | Aumenta de qualquer forma | 31 | 60,8 | 60,8 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Como te sentes num exame, perante o seguinte: Se o exame for de resposta de escolha múltipla

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Não interfere pois nunca estou ansioso | 11 | 21,6 | 21,6 | 21,6 |
| | Ansiedade diminui | 34 | 66,7 | 66,7 | 88,2 |
| | Aumenta de qualquer forma | 6 | 11,8 | 11,8 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Como te sentes num exame, perante o seguinte: Se o exame for de resposta de desenvolvimento

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Não interfere pois nunca estou ansioso | 9 | 17,6 | 17,6 | 17,6 |
| | Ansiedade diminui | 10 | 19,6 | 19,6 | 37,3 |
| | Aumenta de qualquer forma | 31 | 60,8 | 60,8 | 98,0 |
| | Bloqueio | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Como te sentes num exame, perante o seguinte: Se o exame for de resposta curta

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Não interfere pois nunca estou ansioso | 12 | 23,5 | 23,5 | 23,5 |
| | Ansiedade diminui | 29 | 56,9 | 56,9 | 80,4 |
| | Aumenta de qualquer forma | 9 | 17,6 | 17,6 | 98,0 |
| | Bloqueio | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Sentes-te mais ansioso quando: A disciplina exige mais trabalho

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sim | 31 | 60,8 | 60,8 | 60,8 |
| | Não | 20 | 39,2 | 39,2 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Sentes-te mais ansioso quando: A disciplina é mais difícil

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sim | 31 | 60,8 | 60,8 | 60,8 |
| | Não | 20 | 39,2 | 39,2 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Escala de Ansiedade de Zung.

Sinto-me mais nervoso(a) e ansioso(a) do que de costume

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 16 | 31,4 | 31,4 | 31,4 |
| | Algumas vezes | 28 | 54,9 | 54,9 | 86,3 |
| | Uma boa parte do tempo | 6 | 11,8 | 11,8 | 98,0 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 35 | 68,6 | 68,6 | 68,6 |
| | Algumas vezes | 9 | 17,6 | 17,6 | 86,3 |
| | Uma boa parte do tempo | 7 | 13,7 | 13,7 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 38 | 74,5 | 74,5 | 74,5 |
| | Algumas vezes | 7 | 13,7 | 13,7 | 88,2 |
| | Uma boa parte do tempo | 4 | 7,8 | 7,8 | 96,1 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 2 | 3,9 | 3,9 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Sinto-me como se estivesse para "rebentar"

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 31 | 60,8 | 60,8 | 60,8 |
| | Algumas vezes | 15 | 29,4 | 29,4 | 90,2 |
| | Uma boa parte do tempo | 3 | 5,9 | 5,9 | 96,1 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 2 | 3,9 | 3,9 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 9 | 17,6 | 17,6 | 17,6 |
| | Algumas vezes | 25 | 49,0 | 49,0 | 66,7 |
| | Uma boa parte do tempo | 15 | 29,4 | 29,4 | 96,1 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 2 | 3,9 | 3,9 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Sinto os braços e as pernas a tremer

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 36 | 70,6 | 72,0 | 72,0 |
| | Algumas vezes | 12 | 23,5 | 24,0 | 96,0 |
| | Uma boa parte do tempo | 1 | 2,0 | 2,0 | 98,0 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| | Total | 50 | 98,0 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | 2,0 | | |
| | Total | 51 | 100,0 | | |

Tenho dores de cabeça, do pescoço e das costas que me incomodam

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 32 | 62,7 | 62,7 | 62,7 |
| | Algumas vezes | 16 | 31,4 | 31,4 | 94,1 |
| | Uma boa parte do tempo | 2 | 3,9 | 3,9 | 98,0 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Sinto-me fraco(a) e fico facilmente cansado(a)

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 32 | 62,7 | 62,7 | 62,7 |
| | Algumas vezes | 15 | 29,4 | 29,4 | 92,2 |
| | Uma boa parte do tempo | 3 | 5,9 | 5,9 | 98,0 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Sinto-me calmo(a) e com facilidade me posso sentar e ficar sossegado(a)

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 9 | 17,6 | 17,6 | 17,6 |
| | Algumas vezes | 17 | 33,3 | 33,3 | 51,0 |
| | Uma boa parte do tempo | 16 | 31,4 | 31,4 | 82,4 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 9 | 17,6 | 17,6 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Sinto o meu coração a bater depressa demais

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 28 | 54,9 | 54,9 | 54,9 |
| | Algumas vezes | 18 | 35,3 | 35,3 | 90,2 |
| | Uma boa parte do tempo | 4 | 7,8 | 7,8 | 98,0 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Tenho crises de tonturas que me incomodam

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 47 | 92,2 | 92,2 | 92,2 |
| | Algumas vezes | 4 | 7,8 | 7,8 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 51 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Posso inspirar e expirar com facilidade

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 7 | 13,7 | 13,7 | 13,7 |
| | Algumas vezes | 5 | 9,8 | 9,8 | 23,5 |
| | Uma boa parte do tempo | 16 | 31,4 | 31,4 | 54,9 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 23 | 45,1 | 45,1 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 49 | 96,1 | 96,1 | 96,1 |
| | Algumas vezes | 2 | 3,9 | 3,9 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Costumo ter dores de estômago ou más digestões

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 41 | 80,4 | 80,4 | 80,4 |
| | Algumas vezes | 7 | 13,7 | 13,7 | 94,1 |
| | Uma boa parte do tempo | 3 | 5,9 | 5,9 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Tenho de esvaziar a bexiga com frequência

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 26 | 51,0 | 51,0 | 51,0 |
| | Algumas vezes | 20 | 39,2 | 39,2 | 90,2 |
| | Uma boa parte do tempo | 3 | 5,9 | 5,9 | 96,1 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 2 | 3,9 | 3,9 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 19 | 37,3 | 37,3 | 37,3 |
| | Algumas vezes | 13 | 25,5 | 25,5 | 62,7 |
| | Uma boa parte do tempo | 13 | 25,5 | 25,5 | 88,2 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 6 | 11,8 | 11,8 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

A minha face costuma ficar quente e corada

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 23 | 45,1 | 45,1 | 45,1 |
| | Algumas vezes | 22 | 43,1 | 43,1 | 88,2 |
| | Uma boa parte do tempo | 5 | 9,8 | 9,8 | 98,0 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Adormeço facilmente e consigo obter um bom descanso durante a noite

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 4 | 7,8 | 7,8 | 7,8 |
| | Algumas vezes | 14 | 27,5 | 27,5 | 35,3 |
| | Uma boa parte do tempo | 12 | 23,5 | 23,5 | 58,8 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 21 | 41,2 | 41,2 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |

Tenho pesadelos

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Nenhuma ou raras vezes | 36 | 70,6 | 70,6 | 70,6 |
| | Algumas vezes | 12 | 23,5 | 23,5 | 94,1 |
| | Uma boa parte do tempo | 2 | 3,9 | 3,9 | 98,0 |
| | A maior parte ou a totalidade do tempo | 1 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| | Total | 51 | 100,0 | 100,0 | |