

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar aqui por palavras, sentimentos de gratidão a todos aqueles que de alguma forma me acompanharam e contribuíram para que esta etapa da minha vida se tornasse uma realidade.

À Professora Doutora Susana Ramos pela sua constante disponibilidade, pela sua paciência nos momentos de maior pressão e pela fundamental sabedoria e conhecimentos que permitiram uma excelente orientação metodológica, no sentido de concluir este trabalho.

Aos meus pais, Rosa Ribeiro e Virgílio Rodrigues, por todo o esforço, apoio e presença nos momentos mais difíceis, tendo tornado este caminho de conhecimento mais confortável e motivante.

Ao meu querido irmão, Nelson Rodrigues, pelo carinho, porque sempre me apoiou, mostrando-me sempre o lado positivo das dificuldades.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação individual e académica.

Ao Colégio de São Miguel pela flexibilidade e apoio para concluir este estudo.

À Ana Santos, Marta Coutinho, Nicolas Silva, Raquel Alves e Tiago Oliveira, pelo companheirismo, apoio constante, pela boa disposição e pela amizade incondicional ao longo da minha vivência em Coimbra.

Ao Renato Saturnino, pela sua amizade, apoio e disponibilidade.

A todos os meus colegas de curso, com quem partilhei momentos de grande alegria e trabalho.

A todos os alunos do 2º ano 2007/2008 que colaboraram para a realização deste estudo.

**A todos os meus mais sinceros agradecimentos!!!**

## RESUMO

O objectivo do presente estudo é identificar os hábitos, métodos de estudo e ansiedade perante os exames nos cursos de Educação Física e Ciências do Desporto, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), no ano lectivo de 2007/2008.

A nossa pesquisa literária centra-se nos métodos, hábitos e estratégias de estudo e ainda no universo da ansiedade e stress relacionados com o desempenho académico.

No que concerne à metodologia, a amostra é constituída por 51 alunos do 2º ano do curso de Educação Física e do curso de Desporto, com idades compreendidas entre os 18 e os 31 anos. O sexo masculino é dominante, apresentando 34 indivíduos (66,7%) e o sexo feminino 17 indivíduos (33,3%).

Os instrumentos de avaliação utilizados neste estudo foram um questionário que incluía um “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem” e um “Questionário de Ansiedade Perante os Exames”, incluindo a “Escala de Ansiedade de Zung”. Estes questionários foram aplicados em Novembro de 2007. O tratamento dos dados foi realizado através do programa estatístico SPSS, versão 15.0 para *Windows*, sendo construídas tabelas de estatística descritiva e de frequência para variáveis quantitativas e tabelas de frequência para variáveis qualitativas.

Conforme os resultados obtidos, podemos mencionar que relativamente à percentagem de inquiridos que obtiveram pontuações positivas nos factores correspondentes às Estratégias de Estudo e de Aprendizagem, estes são, por ordem decrescente: a “Motivação”, a “Seleccção das ideias principais”, a “Auto-verificação”, a “Atitude”, o “Processamento da informação”, a “Concentração”, os “Auxiliares de estudo”, as “Estratégias de verificação”, a “Ansiedade”, e a “Organização do tempo”, tendo todas obtido percentagens superiores a 80%. Os estudantes apontaram que, perante uma oral, não se sentem à vontade, no entanto perante uma discussão de um trabalho, bem como um exame escrito dizem sentir-se “À vontade” ou “Bastante à vontade”, pelo que no que respeita à sensação de ansiedade relativamente às orais, aos exames escritos e às apresentações de trabalhos, os estudantes sentem muito mais ansiedade nas orais.

Palavras-chave: Estudantes; Educação Física; Ciências do Desporto; Hábitos e Métodos de Estudo; Ansiedade perante os Exames.

## ABSTRAT

The aim of this study is to identify the studying habits, methods and the anxiety level among students before their examination periods in the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of the University of Coimbra (FCDEF-UC) during the school year of 2007/2008.

Our literary research was centered on the studying / learning methods, habits, and also on the amount of stress and anxiety related to academic performance.

Concerning methodology, the sample was made up of 51 students of the second grade of the courses of Physical Education and Sport Science, aged 18-31. The number of male individual was superior (34 male individuals – 66,7%) to the number of female interviewed individuals (17 female individuals- 33,3%).

The evaluation instruments used in this study were an inquiry that included an “Inventory of the Studying and Learning Strategies” and an “Inquiry of Anxiety over Examinations”, including the “Anxiety Scale of Zung”. These inquiries were answered in November 2007. The collected data was worked over the statistics program SPSS, version 15.0 for Windows, which lead to the organization of statistic descriptive tables, of frequency for quantitative variables and of frequency for qualitative variables.

According to the given results, we can conclude that, concerning the percentage of inquired individuals that got positive scores in the aspects related to the Studying and Learning Strategies, presented by decreasing order, are: “Motivation”, “Selection of main ideas”, “Self-check”, “Attitude”, “Data processing”, “Concentration”, “Study auxiliaries”, “Verification strategies”, “Anxiety”, “Time scheduling”, all presenting percentages superior to 80%. The students referred pointed that before an oral examination they don’t feel comfortable, but while presenting or discussing a work, as also as while solving a written exam they fell “comfortable”, or even quite comfortable”, which means that they feel much more anxious when facing oral examinations, than work presentations or written exams.

Key words: Students, Physical Education, Sport Sciences, Studying Habits and Methods, Anxiety before Examinations.

## RÉSUMÉ

Cette étude a le but d'identifier les habitudes, les méthodes d'étude et l'anxiété vis-à-vis des examens du Cours d'Education Physique et Sciences du Sport, de la Faculté de Sciences du Sport et Education Physique de l'Université de Coimbra (FCDEF-UC), pendant l'année scolaire 2007/2008.

Notre recherche littéraire se centre sur les méthodes, les habitudes et les stratégies d'étude, mais aussi sur le camp de l'anxiété et du stress qui découlent de la performance académique.

En ce qui concerne la méthodologie, l'échantillon est composé de 51 élèves de deuxième année du Cours d'Education Physique et Sciences du Sport dont l'âge est compris entre 18 et 31 ans. Les individus du sexe masculin dominant puisqu'ils sont 34 (66,7%), tandis que ceux du sexe féminin sont à peine 17 (33,3%).

Les instruments d'évaluation utilisés pour cette étude ont été le Questionnaire, qui comprend un « Inventaire de Stratégies d'études et d'Apprentissage » et un « Questionnaire d'Anxiété vis-à-vis des Examens », il inclue aussi l'Échelle d'Anxiété de Zung. Ces questionnaires ont été appliqués en novembre 2007. Le traitement des données a été réalisé avec le programme statistique SPSS, version 15.0 pour *Windows*, en élaborant des tableaux de statistique descriptive et de fréquence pour des variables quantitatives et des tableaux de fréquences pour des variables qualitatives.

Selon les résultats obtenus, nous pouvons remarquer que par rapport au pourcentage de participants qui ont obtenu des ponctuations positives dans les facteurs qui correspondent aux Stratégies d'études et d'Apprentissage, ceux-ci sont, par ordre décroissant : la « Motivation », la « Selection des Idées Principales », l'« Auto-vérification », l'« Attitude », le « Processement de l'information », la « Concentration », les « Auxiliaires d'études », les « Stratégies de vérification », l'« Anxiété » et l'« Organisation du temps », elles ont toutes obtenus des pourcentages supérieurs à 80%. Les étudiants ont souligné que, devant un examen oral, il ne se sentent pas à l'aise, cependant, vis-à-vis de la discussion d'un travail, ou d'un examen écrit ils se sentent « À l'Aise » ou « Très à l'Aise », par conséquent, en ce qui concerne la sensation d'anxiété par rapport à l'examen oral, à l'examen écrit et à la présentation d'un travail, les étudiants sentent beaucoup plus d'anxiété pour un examen oral.

Mots clefs : Étudiants ; Éducation Physique ; Sciences du Sport ; Habitudes et Méthodes d'Étude ; Anxiété vis-à-vis des Examens.

## ÍNDICE GERAL

	<b>Página</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>i</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRAT</b> .....	<b>iii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	<b>vi</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	<b>viii</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	<b>ix</b>
<b>LISTA DE ANEXOS</b> .....	<b>ix</b>
<b>LÉXICO DE ABREVIATURAS/SIGLAS</b> .....	<b>xi</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DA FACULDADE</b> .....	<b>4</b>
1.1- Localização Geográfica.....	4
1.2- Criação dos Cursos de Educação Física e Desporto .....	4
<b>CAPÍTULO II – MÉTODOS, HÁBITOS E ESTRATÉGIAS DE ESTUDO</b> .....	<b>6</b>
2.1- Métodos (Técnicas) de Estudo .....	6
2.1.1- Leitura Activa.....	6
2.1.2 - Auxiliares de Estudo .....	7
2.1.2.1 - Técnica de Sublinhar .....	7
2.1.2.2 - Tipos de Sublinhado .....	8
2.1.3 - Tipo de Apontamentos .....	9
2.1.3.1 – Transcrições .....	12
2.1.3.2 – Resumos.....	12
2.1.3.3 Esquemas/Gráficos/Diagramas .....	14
2.1.4 - Identificação das Ideias Principais .....	17
2.1.5 - Consulta (Livros/Enciclopédias/Dicionário) – Biblioteca.....	17
2.1.6 – Memorização .....	18
2.2 Hábitos de Estudo .....	21

2.2.1 - Gestão do Tempo/Planificação do Estudo.....	21
2.2.2- Preparação das Avaliações .....	23
2.2.3 - Realização das Avaliações .....	27
2.3 – Estratégias de Estudo .....	29
2.3.1 - Local de Estudo/ Condições de Estudo .....	29
2.3.2 - Condições Necessárias para um Estudo Eficaz .....	29
<b>CAPÍTULO III – ANSIEDADE E STRESS .....</b>	<b>31</b>
3.1- Definição de Ansiedade e de <i>Stress</i> .....	31
3.2- Manifestações (Sinais, Sintomas) de Ansiedade e de <i>Stress</i> .....	37
3.3- Como Lidar com a Ansiedade e Resolver Problemas.....	39
3.4- Efeitos da Ansiedade e do <i>Stress</i> no Desempenho Académico.....	41
3.5- Definição de <i>Coping</i> .....	45
3.5.1- Estratégias e Tipos de Estratégias de <i>Coping</i> .....	48
3.5.2- Funções das Estratégias de <i>Coping</i> .....	50
<b>PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....</b>	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO IV – MATERIAL E MÉTODOS.....</b>	<b>52</b>
4.1- Caracterização da Amostra/População .....	52
4.2- Descrição dos Instrumentos de Avaliação Utilizados.....	53
4.3- Procedimentos .....	55
4.4- Análise Estatística.....	57
<b>CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>58</b>
5.1- “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem” .....	58
5.2- “Questionário de Ansiedade Perante os Exames” .....	64
5.3- “Escala de Ansiedade de Zung” .....	68
<b>CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO VII - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS.....</b>	<b>82</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>86</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

### Página

<b>Tabela 1:</b> Tabela de frequências e estatística descritiva de cada uma das variáveis relativas à caracterização da amostra.....	52
<b>Tabela 2:</b> Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Atitude” ....	58
<b>Tabela 3:</b> Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Motivação”.	59
<b>Tabela 4:</b> Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Organização do Tempo”.....	59
<b>Tabela 5:</b> Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Ansiedade” .....	60
<b>Tabela 6:</b> Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Concentração”.....	60
<b>Tabela 7:</b> Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Processamento da Informação”.....	61
<b>Tabela 8:</b> Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Seleção das Ideias Principais”.....	61
<b>Tabela 9:</b> Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Auxiliares de Estudo”.....	61
<b>Tabela 10:</b> Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Auto-Verificação”.....	62
<b>Tabela11:</b> Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Estratégias de Verificação”.....	62
<b>Tabela 12:</b> Tabela de frequências e de estatística descritiva do Total do “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem”.....	63
<b>Tabela 13:</b> Tabela de frequência do item “Consideras que, para as tuas necessidades, o teu método de estudo é:”.....	64
<b>Tabela 14:</b> Tabela de frequência do item “Com que frequência estudas as matérias leccionadas?”.....	64
<b>Tabela 15:</b> Tabela de frequência do item “Quando estás para fazer: Uma oral sentes-te; Uma discussão do trabalho sentes-te; Um exame escrito sentes-te”.....	64
<b>Tabela 16:</b> Tabela de frequência do item “Sentes-te ansioso: Numa oral; Num exame escrito; Numa apresentação de trabalho”.....	65

(cont.)	<b>Página</b>
<b>Tabela 17:</b> Tabela de frequência do item “A tua ansiedade perante as avaliações, depende: Do professor; Da matriz da disciplina; Do tempo que tiveste para estudar; Do tempo que tiveste à espera para o exame; Do tipo de avaliação (respostas múltiplas, de consulta, de desenvolvimento, etc)”.....	65
<b>Tabela 18:</b> Tabela de frequência do item “Antes de ingressares no ensino superior: Já tinhas feito alguma oral; Já tinhas feito alguma discussão de trabalhos”.....	66
<b>Tabela 19:</b> Tabela de frequência do item “Nas apresentações a ansiedade depende: Do número de alunos que assistem; Do número de professores que assistem”.....	66
<b>Tabela 20:</b> Tabela de frequência do item “Como te sentes no exame perante o seguinte: Se conheceres antecipadamente o tipo de avaliação; Se já tiveres uma má experiência naquela disciplina; Se estiveres muito tempo à espera; Se for a primeira vez que fazes exame com aquele professor; Se o exame for de resposta de escolha múltipla; Se o exame for de resposta de desenvolvimento; Se o exame for de resposta curta”....	67
<b>Tabela 21:</b> Tabela de frequência do item “Sentes-te mais ansioso(a) quando: A disciplina exige mais trabalho; A disciplina é mais difícil ”.....	68
<b>Tabela 22:</b> Tabela de frequência da “Escala de Ansiedade de Zung”.....	68

**Página**

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Quadro dos factores do “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem”.....	58
--	----

## LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1** – Mapa de Coimbra, Mapa de Portugal
- Anexo 2** – Unidades Curriculares
- Anexo 3** – Leitura Activa
- Anexo 4** - Auxiliares de Estudo
- Anexo 5** – Tipo de Apontamentos
- Anexo 6** - Resumos
- Anexo 7** – Esquemas/Gráficos/Diagramas

(cont.)

**Anexo 8** – O que é uma Biblioteca

**Anexo 9** – Memorização

**Anexo 10** – Sucesso Académico

**Anexo 11** – Gestão do Tempo / Planificação do Estudo

**Anexo 12** – Preparação das Avaliações

**Anexo 13** – Realização das Avaliações

**Anexo 14** – Local de Estudo / Condições de Estudo

**Anexo 15** – Condições Necessárias para um Estudo Eficaz

**Anexo 16** – Questionário

**Anexo 17** – Tabelas de Estatística Descritiva e de Frequência para cada um dos Factores do Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem

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

## LÉXICO DE ABREVIATURAS/SIGLAS

**ALTER:** Administração, Ler, *Timing*, Escrever e Reler  
**BD:** Banda Desenhada  
**BE:** Biblioteca Escolar  
**CD:** *Compact Disc*  
**CD-ROM:** *Compact Disc - Read Only Memory*  
**(cont.):** Continuação  
**CRE:** Centro de Recursos Educativos  
**DP:** Desvio Padrão  
**DVD:** *Digital Video Disc ou Digital Versatile Disc*  
**DVD-ROM:** *Digital Versatile Disc - Read Only Memory*  
**EF:** Educação Física  
*e.g.:* *Exempli gratia*, por exemplo  
*et al.:* *et alii*, entre outros  
**etc.:** et cetera  
**FCDEF:** Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física  
**Máx:** Máximo  
**Mín:** Mínimo  
**Nº e nº:** Número  
**N:** Frequência  
**p.:** Página  
**%:** Percentagem  
**SAR:** Sistema de Activação Reticular  
**s.d.:** Sem data  
**s.p.:** Sem página  
**SPSS:** *Statistical Package for the Social Sciences*  
**TV:** Televisão  
**UC:** Universidade Coimbra  
**VHS:** *Video Home System*

## INTRODUÇÃO

Muitos dos problemas relacionados com a aprendizagem são explicados, actualmente, pela ausência ou uso inapropriado de estratégias de estudo e pela inexistência de hábitos e métodos de trabalho favoráveis à aprendizagem (Silva & Sá 1997), o que poderá ser uma situação favorável às situações de ansiedade e *stress*, cada vez mais vivenciadas pelos estudantes universitários.

Santos (2005) afirma que a aprendizagem é o processo de aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos, através do estudo ou da experiência. A autora afirma ainda que nem sempre são os alunos mais inteligentes os que têm maior sucesso na aprendizagem, mas aqueles que conhecem o seu sistema cognitivo, têm consciência dos seus processos mentais e do seu estilo de aprendizagem.

Consideramos, pois, essencial que o estudante conheça o seu próprio sistema cognitivo, tomando consciência dos seus processos mentais e gerindo-os de acordo com a exigência das tarefas a desenvolver. Por outro lado, deve conhecer as ferramentas, as técnicas e os métodos mais adequados para a realização de uma tarefa, as atitudes e comportamentos a ter em cada situação, e ser capaz de os avaliar e alterar quando não se revelem apropriados, procurando alternativas.

Desenvolver hábitos e estratégias de estudo tem como finalidade proporcionar ao estudante o acesso a condições e instrumentos mentais, que lhe permitam tornar a sua aprendizagem académica mais efectiva e cada vez mais autónoma, convivendo de forma saudável com a ansiedade provocada por situações de maior pressão.

Silva & Sá (1997), citando Gibbs (1986), afirmam que o desenvolvimento do estudante é um processo contínuo e, a não ser que o estudante assuma a responsabilidade por este processo, tornando-se consciente de como aprende e dando-se conta daquilo que é ou não eficaz, a mudança torna-se impossível.

Hoje em dia num curso superior ou especializado, a instituição considera o estudante como sendo responsável por lá estar, por escolher o seu próprio curso e por levar o trabalho a bom termo. O estudante tem provavelmente consciência de que a natureza das tarefas de aprendizagem no ensino superior é bastante diferente daquela a que estava habituado na escola secundária, pelo que é imprescindível saber lidar com as situações desencadeadoras de *stress* e de ansiedade.

Nesta perspectiva, interessa-nos perceber o tipo de hábitos, métodos de estudo e ansiedade perante os exames, no processo de desenvolvimento do jovem universitário, relacionando-o com o seu sucesso académico.

Assim, o objectivo que nos foi proposto orientou-nos para a utilização de um instrumento de observação capaz de captar a multiplicidade de situações e dinâmicas vivenciadas e experienciadas pelos estudantes dos cursos de Educação Física e de Ciências do Desporto da FCDEF, no ano lectivo 2007/2008.

A nossa conceptualização empírica foi conduzida em torno de três grandes vectores:

- Caracterizar os estudantes do 2º ano da FCDEF;
- Identificar as estratégias de estudo e de aprendizagem dos alunos do 2º ano do curso de Educação Física e do Curso de Ciências do Desporto, no ano lectivo de 2007/2008.
- Identificar através do “Questionário de Ansiedade Perante os Exames”, incluindo a “Escala de Ansiedade de Zung”, um conjunto de manifestações, sinais e sintomas de ansiedade em situação de exame, nos alunos do 2º ano do curso de Educação Física e do Curso de Ciências do Desporto.

O principal objectivo do presente estudo centra-se no conhecimento e aprofundamento do universo da ansiedade relacionado com os hábitos, métodos de estudo e ansiedade perante os exames.

Para concretizar este estudo, organizámo-lo em duas partes, a parte I – Revisão da Literatura - com três capítulos e a parte II – Investigação Empírica - com quatro capítulos.

A primeira parte inclui:

- O primeiro capítulo que se refere à “Caracterização da Faculdade”, onde é apresentada a localização geográfica, a criação do curso de Educação Física e Ciências do Desporto e o plano curricular de Educação Física e de Ciências do Desporto;
- O segundo capítulo diz respeito aos “Métodos, hábitos e estratégias de estudo”, onde conceptualizamos e apresentamos variados métodos (técnicas), hábitos e estratégias de estudo;
- O terceiro capítulo centra-se no enquadramento teórico relativamente aos conceitos de “Ansiedade e de *stress*”, as suas manifestações, indicando como lidar com a ansiedade e resolver problemas, os efeitos da ansiedade e do *stress* no desempenho

académico. Este capítulo compreende ainda a definição de *coping*, as estratégias e tipos de estratégias de *coping*, bem como as funções das estratégias de *coping*.

A segunda parte inclui:

- O quarto capítulo que se designa por “Material e métodos”, onde se inclui a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos de avaliação utilizados, os procedimentos e a análise estatística;

- O quinto capítulo diz respeito à “Apresentação e análise dos resultados”, onde são apresentadas as tabelas de frequência relativas ao “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem”, ao “Questionário de Ansiedade Perante os Exames” e à “Escala de Ansiedade de Zung”;

- O sexto capítulo reporta-se à “Discussão dos resultados”, referidos no capítulo anterior.

- O sétimo capítulo expõe as principais “Conclusões” do nosso estudo bem como algumas “Limitações e Sugestões para Futuros Estudos”.

Finalmente, referimos a “Bibliografia”, e todos os “Anexos” que julgamos serem pertinentes no nosso trabalho.

## **REVISÃO DA LITERATURA**

### **CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DA FACULDADE**

#### **1.1- Localização Geográfica**

Actualmente a FCDEF-UC situa-se na freguesia de Santa Clara, distrito de Coimbra, nas instalações desportivas existentes no Estádio Universitário.

#### **1.2- Criação dos Cursos de Educação Física e Desporto**

A Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), pertence à Universidade de Coimbra, é propriedade do Estado Português e funciona em regime de autonomia pedagógica para todos os graus e cursos que ministra.

A preocupação da Universidade de Coimbra, relativa ao crescimento, conhecimento e domínio da cultura física e do desporto levou o Senado da Universidade de Coimbra, aproveitando as condições indispensáveis para o ensino e aprendizagem na área do Desporto e da Educação Física proporcionadas pelas instalações desportivas existentes no Estádio Universitário de Coimbra, situado em Santa Clara, a aprovar, por unanimidade, a criação da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Iniciou-se, deste modo, em Outubro de 1993, o ensino do 1º ano do curso de Educação Física e Desporto na FCDEF-UC, com 30 alunos.

Não podemos falar da história da FCDEF sem fazer referência à sua pré-história que compreende o período de 1993 a 1997. Este ensino era ministrado num prédio na Quinta da Boavista, situado próximo do Centro Comercial Continente, o qual oferecia condições mínimas necessárias para o ensino. Com a deliberação do Senado da Universidade 7/92, de 19 de Fevereiro de 1992, foi criado o Curso de Ciências do Desporto e de Educação Física. Nesta altura o curso funcionava no âmbito da Reitora, era dotado de uma estrutura própria e abriu com uma Comissão Instaladora composta pelos docentes Professor Doutor Francisco Sobral, Professor Doutor Carlos Alberto Januário, Professor Doutor Manuel da Silva Brito e representando os alunos o Sr. Arnaldo Afonso Campo.

O Ministério da Educação entendeu, porém, não autorizar a instituição imediata da Faculdade que lhe fora proposta, embora reconhecendo que a Universidade de

Coimbra dispunha de infra-estruturas suficientes para a criação de uma licenciatura e mesmo de um Curso de Ciências do Desporto e Educação Física.

Em 1997 o Despacho nº 1230/97 (2ª série), publicado no Diário da República a 2 de Junho, veio autorizar a criação da Faculdade, sob a designação de FCDEF da UC, com dependência do Ministério da Educação e a partir daí concentrou as suas actividades no Estádio Universitário de Coimbra.

A FCDEF é a mais nova Faculdade da mais antiga instituição de ensino superior em Portugal e uma das mais antigas Universidades do mundo – a Universidade de Coimbra.

Actualmente, a FCDEF tem cerca 500 formandos e ministra duas licenciaturas: Licenciatura em Ciências do Desporto e Licenciatura em Educação Física. Ambas integram disciplinas/estudos de vertente teórica e prática. A componente prática encontra-se associada, muitas vezes, a actividades de exterior, aproveitando a proximidade do rio Mondego, da Serra da Lousã e de Penacova.

Ao nível da pós-graduação, promovem-se cursos de mestrado e doutoramento, no âmbito das Ciências do Desporto e Educação Física.

A Faculdade, no sentido de potenciar a sua relação e ligação à comunidade, promove múltiplas parcerias de cooperação com as Associações e Federações Desportivas, Autarquias e Empresas, fomentando e permitindo a organização de eventos, formação, investigação e actuação no domínio da empregabilidade dos seus recém diplomados.

A “audácia” da FCDEF, no espírito do crescimento da cooperação internacional, promove o intercâmbio de docentes e estudantes, bem como o estabelecimento de projectos de cooperação e de investigação conjuntos, com base nos programas europeus *Erasmus* e *Leonardo da Vinci* e, ainda, da *Coimbra Network of Sport Sciences*.

No anexo 1 apresentamos a localização geográfica da FCDEF-UC e no anexo 2, as unidades curriculares de cada licenciatura, para o 2º ano, uma vez que são os alunos objecto do nosso estudo.

## **CAPÍTULO II – MÉTODOS, HÁBITOS E ESTRATÉGIAS DE ESTUDO**

### **2.1- Métodos (Técnicas) de Estudo**

#### **2.1.1- Leitura Activa**

Abordagens à leitura

A leitura é uma actividade académica essencial para a compreensão e a organização da informação e, igualmente, para a retenção (Biggs, 1984).

Para McGinty (2002) uma leitura raramente é suficiente. Muitos estudantes não dão atenção a este ponto – lêem um texto só uma vez e as suas opiniões e comentários baseiam-se nessa escassa leitura. A sua compreensão do texto é provavelmente irregular; algumas partes podem ter sido compreendidas por completo, mas poderá haver lacunas noutras. De igual modo, a segunda leitura será mais fácil e mais rápida, e melhores serão a compreensão e a memorização. Se se tratar de um texto particularmente difícil, poderá ser necessária uma terceira leitura.

McGinty (2002) considera que a dificuldade ao nível da leitura é uma questão importante nos exames. Os estudantes, em vez de começarem por ler calmamente um texto várias vezes, antes de tentar responder por escrito, há sempre alguns que se precipitam de imediato a responder de papel e caneta na mão. Este autor refere ainda a importância do Sistema de Activação Reticular (SAR) e a leitura, que podemos analisar em pormenor no anexo 3.

Considerando a tarefa de leitura, o contraste entre a leitura superficial e a leitura profunda ou activa, pode ser caracterizado por uma metáfora derivada de Marton & Säljö (1984): na leitura superficial o texto é tido com uma paisagem plana, constituída por factos a memorizar; na leitura profunda ou activa o texto é tido como uma paisagem constituída por picos de princípios ou argumentos, separados por planícies de evidências. Tal como referido por Marton (1983), neste último caso: “(...) the text is expounded, it ‘grows’ in different dimensions, it gets filled with meaning and the learner experiences himself as an active agent, a creator of knowledge”(s.p.). Podemos observar mais detalhadamente este contraste no anexo 3.

Gozalo (1999) defende que existem três tipos de leitura: leitura rápida, pré-leitura e leitura compreensiva que descrevemos detalhadamente no anexo 3.

Segundo Brown (1992) têm-se escrito livros inteiros sobre como ler depressa ou de forma activa; na sua opinião, os dois factos mais importantes de que nos devemos aperceber são: ler depressa é uma questão de hábito e ler palavra a palavra não é um bom trabalho mas sim uma perda de tempo. Ler activamente é elementar, pois só a rapidez não basta, também se deve entender aquilo que se lê e interrogarmo-nos frequentemente: a) O que está o autor a querer dizer? b) Compreendo-o a ponto de poder explicá-lo a outra pessoa? c) Consigo detectar alguns erros? d) Há alguma coisa com que não concordo?

Para Santos (2005) a leitura é o acto de ler, mas ler não significa apenas percorrer com a vista ou pronunciar em voz alta aquilo que está escrito: ler implica interpretar, isto é, compreender o sentido do que está escrito. As competências que a leitura envolve, nomeadamente, identificar a ideia principal, dar atenção a certos pormenores, relacionar factos, tirar conclusões, antecipar resultados são operações normais, que utilizamos constantemente. A autora oferece-nos algumas “dicas” para a leitura de um texto informativo que podemos consultar no anexo 3.

Na concepção de Carrilho (2005) a leitura não é uma capacidade inata, mas sim adquirida, que só o treino, contínuo e sistemático, pode ajudar a aperfeiçoar. Ela é essencial para o sucesso académico e profissional, uma vez que é o veículo prioritário para a aprendizagem de novos conhecimentos. Muitas vezes, a leitura é encarada como uma obrigação, ou um acto penoso, porque a pessoa não se encontra motivada para o fazer. Esta barreira remonta, habitualmente, aos primeiros contactos com textos.

## **2.1.2 - Auxiliares de Estudo**

### **2.1.2.1 - Técnica de Sublinhar**

Após a leitura, o estudante deve voltar ao texto para sublinhar as ideias mais importantes e iniciar, assim, o processo de selecção de informação determinante para quem pretenda alcançar o êxito na sua tarefa.

Costa *et al.* (2005) consideram que se o estudante for capaz de proceder a uma selecção adequada e sublinhar o mais interessante, conseguirá encontrar a essência do que tem de estudar. Mais tarde, o método será completado mediante a transcrição das ideias principais no papel através de um esquema e um resumo do seu conteúdo.

O sublinhado, para Gozalo (1999), constitui a parte mais importante do método de estudo. Se o estudante é capaz de identificar e salientar as ideias chave, adianta muito o caminho em direção ao esquema e ao resumo posterior do tema.

Sublinhar não é uma tarefa fácil. Só a prática diária pode fazer com que, cada vez mais, identifiquemos com maior facilidade as questões realmente importantes dentro da matéria de estudo. Segundo esta autora, a forma mais eficaz de sublinhar é proceder a uma leitura compreensiva de cada parágrafo, mas sem indicar nada de momento. De seguida relê-se o texto com calma e tenta captar-se o sentido, até chegar à primeira fase realmente significativa. Deve, então, sublinhar-se essa frase ou, pelo menos, as duas ou três palavras-chave sobre esse parágrafo. É fundamental não esquecer que sublinhar consiste em destacar as partes do texto que interessam tomar em consideração.

#### **2.1.2.2 - Tipos de Sublinhado**

Para sublinhar um tema, o estudante conta com diferentes possibilidades e tipos de sublinhado. A escolha e aplicação de uma ou outra forma deve ser feita em função da facilitação da compreensão e assimilação da matéria por parte do estudante.

Deve ser cada estudante a seleccionar e adaptar ao seu método de estudo os elementos que possam beneficiar e lhe facilitem o trabalho.

A forma mais utilizada para sublinhar o texto é a horizontal (\_\_\_), no entanto existem muitas outras possibilidades que os estudantes podem pôr em prática: o sublinhado vertical e a fórmula do sublinhado estrutural oferecem também muitas vantagens aos que optam pela sua utilização; o sistema vertical ([ ]) emprega-se sempre que se queiram realçar parágrafos completos e o sublinhado estrutural é utilizado quando anotamos palavras-chave nas margens do texto com a intenção de sintetizar o conteúdo de cada parágrafo, sendo adequada no momento de realizar os esquemas e resumos do texto.

Convém não esquecer que, para que o sublinhado seja eficiente, é preferível “pecar por defeito do que por excesso”.

No anexo 4 apresentamos as vantagens de sublinhar um texto e um quadro de consulta das fórmulas mais usuais de sublinhar (Gozalo 1999).

### 2.1.3 - Tipo de Apontamentos

Para descobrir o essencial e tirar bons apontamentos é vantajoso conhecer o método do professor, interpretar bem as palavras e ouvir até ao fim aquilo que se diz na aula. Depois de saber como cada professor costuma organizar as suas aulas, torna-se mais fácil seguir o fio condutor dos seus raciocínios e realizar bons apontamentos; é ainda relevante a existência ou não de um manual ou sebenta da disciplina (Estanqueiro 2000; Gozalo, 1999).

Face à tarefa de aprendizagem nas aulas, esta pode envolver um registo “mecânico” de apontamentos, onde estão ausentes a compreensão e o juízo crítico (Gibbs, 1992). O seguinte testemunho é bem ilustrativo disto: “(...) if you spend time writting notes you will not understand what is said (...)” (p. 40). Por outro lado, a abordagem superficial pode também envolver, neste contexto, uma tendência para adiar a consulta posterior dos apontamentos, que, entendidos como a única fonte de informação, só mais tarde são memorizados – com a intenção de serem reproduzidos.

Em contraste, uma escuta activa do conteúdo exposto pelo professor parece envolver, assim, a preocupação em registar criteriosamente a informação fornecida, utilizando, para isso, pistas disponíveis no ambiente (e.g. o professor escrever no quadro) (Gibbs, 1992; Entwistle *et al.*, 1998). Esta abordagem pode implicar ainda que, paralelamente ao registo da informação, se procure compreendê-la, relacioná-la com os outros conhecimentos/matérias; ajuizar sobre ela, pedir esclarecimentos e transmitir pontos de vista pessoais (Gibbs, 1992).

Os apontamentos constituem o material de estudo mais frequente para os estudantes de qualquer parte do mundo. Este método institucionalizou-se ao ponto de se converter na principal ocupação do estudante de hoje. Os alunos assistem às aulas não pelo interesse concreto pela matéria do dia, mas pela obrigação de fazer apontamentos que complementarão outros textos com vista ao exame final da disciplina (Gozalo, 1999).

Convém ter sempre bem presente que as notas da aula contêm erros significativos, devido à velocidade a que se realizam.

Apesar de tudo, não se pode negar que os apontamentos desempenham um papel fundamental para rentabilizar o estudo e a aprendizagem. Segundo Gozalo (1999), uma das principais razões que leva os estudantes a tirar apontamentos ao longo de uma aula não é senão registar por escrito os ensinamentos do professor, a fim de recorrerem e eles

nos momentos que precedem um exame. Através dos apontamentos, os estudantes podem determinar o conteúdo da matéria do dia; assim os apontamentos facilitam a tarefa de se concentrarem nas explicações dos professores, pois se precisam de tirar notas, não há outra remédio senão estar atento.

Ao aceitar que os apontamentos constituem uma das ferramentas mais importantes para organizar o estudo, é necessário ter presente a importância de se dispor de uma técnica adequada de tomar apontamentos. Põem-se então as seguintes questões: Existe alguma técnica concreta de tomar notas? Convém passá-las a limpo? Que características devem reunir esse material de estudo?

Assim, o principal objectivo dos bons apontamentos é poderem ser utilizados com facilidade. Se, ao longo das aulas, os estudantes se ocuparem a completar e ordenar, passando os apontamentos a limpo no final de cada sessão de estudo, certamente que possuirão apontamentos claros, fiáveis e completos.

Na opinião de Gozalo (1999) a estrutura ideal para realizar bons apontamentos é a seguinte:

ESCUTAR = COMPREENDER = SELECCIONAR = RESUMIR

A ordem deve ser também uma característica fundamental dos apontamentos. Além disso, os estudantes devem procurar que os seus apontamentos sejam sempre fruto do seu esforço pessoal, pois utilizar materiais de outra pessoa é uma prática pouco recomendável, porque cada um regista aquilo que considera mais importante para si e ainda emprega regras próprias para entender e exprimir o seu conteúdo.

Na opinião da autora não existe um único estilo para tirar apontamentos e apresenta três possíveis estilos usados pelos estudantes: a *narração*, a *lista* e o *esquema*; a autora refere ainda um quarto estilo *desorganizado* ou *sujo*. Descrevemos mais detalhadamente os estilos apresentados pela autora no anexo 5.

É, igualmente, importante referir que os apontamentos devem ser registados com cores diferentes, para não criar uma situação de monotonia que leva o cérebro a desligar-se “automaticamente” deles pouco tempo depois de iniciar o processo de estudo. É, por isso, aconselhável usar várias cores que imprimam aos apontamentos um certo dinamismo e permitam evitar o tédio, assegurando a estrutura adequada, estabelecendo uma coordenação entre as ideias do estudante e o realçar das partes mais importantes.

Gozalo (1999) distingue algumas técnicas para elaborar bons apontamentos, assim como discrimina alguns procedimentos básicos para tirar bons apontamentos: A)

Organizar a página de registo; B) Técnicas a utilizar; C) Revisão dos apontamentos, que descrevemos mais pormenorizadamente no anexo 5.

Há, então, muitas vantagens em fazer apontamentos, nomeadamente: 1. Ajuda a manter a atenção e a concentração; 2. Facilita a conciliação entre os conhecimentos transmitidos pelos professores, livros, manuais e cadernos de vários colegas; 3. Ajuda a compreender mais facilmente as matérias/assuntos tratados; 4. Ajuda nos resumos das matérias; 5. Ajuda a memorizar com mais facilidade.

Para Brown (1992), quando o estudante perceber com clareza para que servem os seus apontamentos, estará a meio caminho de os elaborar melhor. Estes não são uma espécie de ritual a cumprir para nunca mais evocar, não são uma forma de reproduzir o mais detalhadamente possível a palestra que ouviu ou o livro que leu. Os apontamentos devem ser claros e sucintos sobre os factos que se precisa de saber, apresentamos no anexo 5 as sugestões do autor.

O ideal será que o estudante consiga compreender os seus apontamentos, meses depois de os ter escrito. É preferível elaborar os seus apontamentos do que fazê-los por ditado, pois tornam-se mais fáceis de aprender porque reflectem a sua maneira de pensar e recordar.

Neste sentido, Brown (1992) apresenta ainda algumas soluções: 1) Sistema de folhas soltas; 2) Espaço para alterações e adições; 3) Tomar notas das fontes; 4) Descobrir um padrão de informação; 5) Procurar a clareza; 6) Dividir os apontamentos em secções. Estas soluções são descritas no anexo 5.

Costa *et al.* (2005) são peremptórios em afirmar que nunca se devem fazer apontamentos sem pensar, pois de pouco servirão quando se fizerem revisões. É primordial definir um padrão próprio para apresentar os apontamentos, de modo a poder distinguir entre as partes mais importantes e os pontos de informação menos relevantes.

Santos (2005) considera que notas/apontamentos são palavras, expressões, esquemas ou textos muito breves que se escrevem para registar, de forma muito concisa, informações que se lêem, ouvem ou vêem (ver anexo 5).

Segundo Carrilho (2005) devem fazer-se apontamentos de livros, revistas, jornais, etc.; esta autora distingue os apontamentos em três tipos: 1) Apontamentos por palavras-chave; 2) Apontamentos por pequenas frases; 3) Apontamentos por resumos. Carrilho (2005) apresenta-nos ainda os procedimentos para realização dos apontamentos na aula e em casa, que podemos consultar no anexo 5.

### **2.1.3.1 – Transcrições**

Outras competências que o estudante deve dominar quando trabalha com texto são a transcrição e a citação.

Costa et al. (2005) referem que transcrever é extrair de um texto uma frase ou um parágrafo utilizando as mesmas palavras do autor. Deve ser apresentada entre aspas (“ ”) e é muito útil quando se está a fazer recolha de dados para a realização de um trabalho escrito e quando se quer usar citações.

Para estes autores para fazer transcrições, é necessário: 1) Seleccionar as partes mais importantes do texto; 2) Colocar entre aspas o texto seleccionado e fazer referência à fonte de onde se extraiu o texto; 3) Quando se referem fontes, deve incluir-se as seguintes informações: nome do autor, título do livro/revista, n.º da edição, local da edição, data e página (s).

A transcrição não obriga ao uso de todas as palavras do texto original, pois pode ser demasiado grande para aquilo que se pretende. Assim, na parte do texto que se retira na frase original deve colocar-se o seguinte sinal: (...) = omissão. No entanto, o texto transcrito com omissões tem que continuar a ter sentido (exemplo: «Em Coimbra sempre houve muitos estudantes (...) a obter sucesso no estrangeiro. Muitos deles regressam à sua Universidade (...) em busca de novos instrumentos de trabalho (...) ou que revela atitude de excelência»).

Já no que toca às citações, quando se usa texto transcrito num trabalho individual então já se está a citar.

### **2.1.3.2 – Resumos**

O resumo é uma técnica de síntese que consiste em abreviar um texto, mas com palavras nossas, apesar de se pretender ser fiel ao sentido original do texto resumido.

Segundo Costa *et al.* (2005) para que o resumo seja bem elaborado, o estudante deverá ter em conta os seguintes aspectos: 1) O resumo deve explicar o texto de forma sucinta; 2) Nunca se inicia um resumo sem saber o significado de todas as palavras que integram o texto; 3) Uma boa análise precede uma boa síntese; 4) Devemos sublinhar as ideias principais do texto antes de o resumir; 5) Um resumo deve ter unidade e sentido; 6) Um resumo não deve ter parêntesis, asterisco, etc; 7) A redacção do resumo deve conter as ideias principais sublinhadas, bem como as definições e os detalhes

necessários à sua compreensão; 8) Se o resumo for correctamente elaborado, facilitará a memorização; estes autores sugerem também alguns procedimentos que consideram eficazes, que apresentamos no anexo 6.

Costa *et al.* (2005) e Carrilho (2005) apontam as características de um bom resumo: 1) Brevidade (exclusivamente ideias principais); 2) Rigor e clareza (coerência/respeito das ideias do autor); 3) Linguagem pessoal (usar palavras nossas, ser original).

Um dos últimos passos imprescindíveis para complementar e completar com êxito o método de estudo é realizar um resumo pessoal. Lido o texto, perfeitamente compreendido, sublinhado, preparado o esquema, o próximo passo consiste em realizar uma breve redacção, que integre as principais ideias do texto, utilizando vocabulário individual.

Uma forma muito prática de se realizarem resumos é unir as palavras sublinhadas do texto, no entanto deve evitar-se a sua forma telegráfica e, desse modo, converter as palavras num discurso com sentido.

Para Santos (2005) um resumo é a apresentação do conteúdo de um texto, das ideias ou informações nele contidas em menos palavras (cerca de 1/3), feita com rigor e objectividade, de forma completa e clara. Um resumo deve transmitir com um mínimo de palavras o máximo da informação importante do texto original, sem o deturpar e sem acrescentar ideias que nele não estejam expressas, nomeadamente opiniões, comentários ou juízos de valor.

Para fazer um resumo, é essencial saber avaliar o que é principal e secundário e utilizar palavras próprias.

Segundo Santos (2005) para fazer um resumo temos de obedecer a três etapas: 1.<sup>a</sup> etapa - Ler o texto original; 2.<sup>a</sup> etapa - Escrever o resumo; 3.<sup>a</sup> etapa - Rever o resumo, que descrevemos com maior detalhe no anexo 6.

Para Carrilho (2005) quando um estudante se prepara para elaborar um resumo deve questionar-se: 1) O que é resumir?; 2) Quais as vantagens que se podem tirar desta actividade?; 3) Como se faz?; 4) A que outras técnicas se deve recorrer para a sua elaboração?; 5) Que tipo de linguagem se deve utilizar?; 6) Utilizar resumos para estudar para os testes?

A autora afirma que resumir é sintetizar o essencial de um texto, reduzindo-o a cerca de vinte e cinco por cento (um quarto) da sua dimensão, tendo o cuidado de não eliminar nenhuma ideia fundamental, nem alterar as características específicas do texto original. As técnicas do esquema e do sublinhado ajudarão nesta função.

Carrilho (2005) lembra que os resumos apresentam muitas vantagens pois: a) Permitem uma melhor compreensão do texto / conteúdo; b) Aumentam o poder de concentração; c) Desenvolvem: 1. o espírito crítico; 2. a capacidade de síntese; 3. o domínio da expressão oral e escrita. No entanto, a autora alerta para o facto de contrariamente ao sublinhado e ao esquema, este não oferece uma visualização imediata do conteúdo do texto.

A autora apresenta ainda as fases de elaboração de um resumo, que expomos mais detalhadamente no anexo 6.

### **2.1.3.3 Esquemas/Gráficos/Diagramas**

Depois de compreendido o tema através da pré-leitura e da leitura compreensiva, e salientado as ideias fundamentais do seu conteúdo por meio do sublinhado, enfrentamos a tarefa de sintetizar a matéria com as nossas próprias palavras. O objectivo de um bom esquema não é senão condensar os dados mais relevantes, permitindo que o estudante recorra à sua própria linguagem. Assim, ele pode verificar se compreendeu realmente o significado do texto, porque ao fazê-lo com as suas próprias palavras terá menos problemas quando chegar o momento de reter e memorizar a matéria.

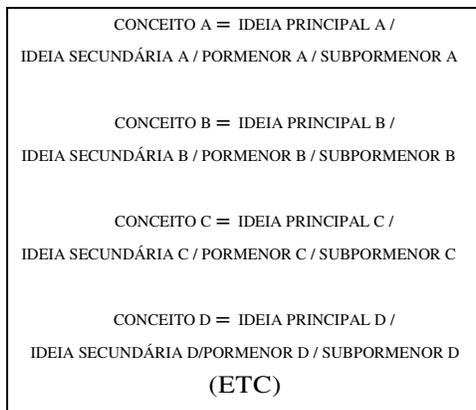
Efectuar um bom esquema é um empreendimento fácil e apenas exige uma aprendizagem prévia baseada na prática diária (Gozalo, 1999). Em cada esquema, o estudante porá à prova a sua capacidade de organizar conteúdos do tema, diferenciar as ideias principais das secundárias, hierarquizar e classificar o valor dos dados, inter-relacionar as novas ideias com outros conhecimentos prévios e estruturar todo o material de uma forma coerente e prática.

Geralmente os estudantes usam com mais frequência o diagrama de barras. Embora esta seja a fórmula mais utilizada para esquematizar o conteúdo de um tema, não é a única nem a mais eficaz, pois a eficácia será sempre em função de cada estudante e do sistema que se adapte mais e melhor às suas necessidades académicas. O esquema, assim sendo, pode ser a representação da estrutura da matéria.

Esquematizar é, então, uma técnica de síntese que consiste em ordenar hierarquicamente as ideias principais de um texto, o que nos facilita a compreensão da informação. Por vezes, o esquema tem soluções gráficas que facilitam a captação e compreensão da informação.

Como esquematizar? Como já referimos, normalmente, só se inicia o esquema depois de ter analisado o texto através da técnica do sublinhado. Só assim se têm as ideias-chave, as informações associadas e as relações que existem entre elas.

#### Estrutura Básica de um Esquema



Retirado de "Como estudar" [Gozalo (1999)], p.114

Gozalo (1999) apresenta algumas vantagens dos esquemas: 1) Permitem compreender bem a matéria; 2) Permitem apresentar grande quantidade de informação com poucas palavras, de forma visível e fácil de compreender; 3) Permitem organizar as ideias segundo a lógica e por grau de importância; 4) Permitem guardar uma imagem visual da matéria e da forma como está organizada.

Para Gozalo (1999) e Costa *et al*, (2005) existem diferentes formas de conceber esquemas, dos quais apresentamos as principais: a) Esquema gráfico (ou de chavetas); b) Esquema numérico; c) Esquema misto; d) Esquema simplificado; e) Esquema de letras; f) Mapas conceituais, que apresentamos no anexo 7.

McGinty (2002) considera que fazer um esquema é semelhante à técnica de tirar apontamentos. Antes de tudo, fazer um levantamento mental e escrever todas as ideias, opiniões e informações que se querem utilizar, seja por que ordem for – devem passar-se simplesmente ao papel, de seguida, organizar os pensamentos que se escreveram. Depois deve colocar-se o que restou numa sequência lógica, sob a forma de notas, utilizando a técnica que for mais agradável: títulos, seguidos de tópicos identificados, passo a passo, com pontos e traços; mapa de memória; gráfico em forma de aranha; fluxograma; ou qualquer outra técnica que pessoalmente possa ser mais útil. Estando o trabalho dividido em partes, e é essa a chave do sucesso para bem escrever, a cada parte corresponde um novo parágrafo e, sempre que possível, deve usar-se uma frase de tópico. É uma frase, normalmente no início de um parágrafo, e tudo o resto nesse parágrafo deve ser um desenvolvimento ou uma ilustração desse ponto.

Para Santos (2005) um esquema é uma apresentação simplificada de um documento complexo, que implica classificar e organizar a informação e compreender o modo como os factos e/ou as ideias se relacionam entre si.

Utilizando palavras-chave ou frases curtas e dados como traços, chavetas, setas, formas e cores, o esquema possibilita compreender facilmente as ideias principais e secundárias, os diferentes planos de significado, a sua articulação e influência recíproca.

Um esquema deve ser bem legível e compreensível sem qualquer explicação adicional.

Fazer um esquema facilita o raciocínio. Ajuda a planear o que se escreve, mas também a encontrar a organização do que se lê: quando se escreve, a finalidade do esquema é estruturar e apresentar as ideias de forma eficaz; quando se lê, o seu objectivo é examinar ou analisar a organização e a relação entre as ideias expressas.

Na opinião de Carrilho (2005) o estudante quando quer elaborar um esquema deve questionar-se acerca de: a) O que é um esquema?; b) Que tipos de esquemas conheço?; c) Para que serve?; d) Como se constrói?; e) Quais as vantagens?

Um esquema é, então, a síntese das ideias principais de um texto, ou seja, uma forma simplificada de apresentar algo mais complexo. A sua observação deve permitir aceder, de imediato, às suas linhas de força. O esquema afigura-se a um esqueleto ou a uma árvore despida de folhas, flores e frutos. Destacadas as ideias principais, através da técnica do sublinhado, torna-se mais fácil a sua estruturação. Nele podem ser empregados diversos símbolos, como letras (minúsculas e maiúsculas), números (árabes e romanos) e, ainda, chavetas, setas, círculos, traços, parêntesis, linhas, etc.

Carrilho (2005) expõe as vantagens do esquema e explica como elaborá-lo, o que pode ser consultado no anexo 7.

Na opinião de Santos (2005) um gráfico é a representação visual de valores numéricos. De leitura rápida, os gráficos dão informação imediata sobre os factos mais importantes, facilitam a compreensão dos dados, que apresentam com precisão, mostram uma tendência, permitem fazer comparações e tirar conclusões com facilidade.

Embora um esquema transmita informação de forma rápida, os dados são, em geral, compreendidos mais eficazmente quando apresentados em gráficos; além disso, os gráficos atraem a atenção e são memorizados com facilidade, daí que os *media* escritos e electrónicos os utilizem, frequentemente, para a apresentação de dados.

Para Carrilho (2005) a representação gráfica permite uma observação de determinada informação, de uma forma mais clara e imediata.

#### **2.1.4 - Identificação das Ideias Principais**

A inteligência está em saber seleccionar o mais importante (Estanqueiro 2000). O estudante inteligente compara-se ao bom fotógrafo que procura captar o melhor ângulo.

Referimos anteriormente que, no que diz respeito à forma mais adequada de tomar notas e seleccionar informação, embora fosse ideal que o aluno prestasse atenção ao que o professor diz e faz e destacasse as ideias mais importantes em duas ou três linhas, o que acontece é que os estudantes acabam por converter a aula num trabalho contínuo para tentar anotar tudo o que o professor diz.

Segundo Gozalo (1999), os apontamentos não são melhores pela sua extensão ou pelo número de páginas que ocupam. O importante é conseguir captar as ideias mais importantes da exposição do professor.

As principais ideias surgem sempre reduzidas a umas escassas linhas e tudo o resto não passa de dados esclarecedores ou explicativos dessas ideias (Gozalo, 1999).

Estudar consiste em seleccionar adequadamente os conteúdos da matéria realmente significativos, que permitem o aprofundamento num tema e proporcionam uma ideia global sobre o mesmo (Gozalo, 1999). Por esse motivo, se o estudante não seleccionar os dados correctamente corre o risco de se perder numa amálgama de informações, entre as quais não conseguirá distinguir as ideias principais nem compreender o sentido e o significado do texto.

#### **2.1.5 - Consulta (Livros/Enciclopédias/Dicionário) – Biblioteca**

Cada vez mais estudantes e profissionais são colocados perante duas tarefas essenciais no seu trabalho quotidiano: aceder à informação e seleccionar a informação. Isto é, em primeiro lugar utilizar os meios disponíveis, em constante mutação, que permitem encontrar informação e depois utilizar estratégias para filtrar, seleccionar e reduzir o número de fontes bibliográficas disponíveis.

Embora seja certo que os apontamentos constituem o instrumento mais importante de que o aluno dispõe para orientar o seu estudo, não é menos importante o que se encontra nos livros, e uma sessão de trabalho na biblioteca pode compensar perfeitamente a falta de alguns apontamentos (Gozalo, 1999).

Como anteriormente referimos, muitas vezes os apontamentos contêm erros pelo que o mais aconselhável é corrigi-los e complementá-los mais tarde, a partir da bibliografia que o professor proporcionar.

Conhecendo os limites impostos pelo professor, torna-se mais fácil planear uma sessão de estudo, tendo uma orientação prévia no momento de completar os apontamentos através do trabalho na biblioteca.

Segundo Gomes & Tavares (2000), numa linha de investigação iniciada nos anos 90, tem vindo a verificar-se uma apreensão por parte dos estudantes universitários em utilizar bibliotecas. Diversos estudos têm abordado a ansiedade face à utilização da biblioteca (e.g. Jiao & Onwegbuzie,1997; Mech & Brooks,1997; Mellon,1986).

O conhecimento acerca dos recursos de pesquisa e selecção de informação em centros de documentação poderá ser entendido de diferentes formas, a saber: como uma ferramenta de aprendizagem, como um instrumento metodológico útil, que, em conjunto com outras ferramentas metodológicas, facilita a aprendizagem e a produção de resultados inteligentes poupando tempo, energia e motivação.

O que é uma Biblioteca? No anexo 8 descrevemos detalhadamente as concepções de diferentes autores.

### **2.1.6 – Memorização**

A nossa capacidade de concentração e atenção está directamente ligada à nossa consciência: quando nos concentramos numa única tarefa, a probabilidade de apreendermos o que estamos a fazer e recordá-la posteriormente é maior.

Podemos, desse modo, estabelecer a relação entre concentração e memória, segundo Costa *et al* (2005). Essa última pode ser resumida como a capacidade de evocar informações armazenadas no nosso cérebro; essas imagens ou sensações são retidas através dos nossos sentidos. O processo de apreensão será de fundamental importância para que os conteúdos aprendidos sejam recordados posteriormente. Se estivermos conscientes e interessados nos estímulos que nos são apresentados, teremos maior facilidade em focarmos a nossa atenção e, conseqüentemente, em memorizá-los. Na maioria das vezes, não conseguimos lembrar-nos de algumas coisas porque não nos concentramos nas informações.

O “segredo” de uma boa capacidade de concentração é, então, estar realmente mobilizado para apreender as informações disponíveis. Escolher uma tarefa como prioritária é essencial para que a mesma possa ser compreendida; nesse caso, certas interferências externas devem ser afastadas.

Estudar não consiste em memorizar apressadamente todos os conteúdos da matéria. O processo de memorizar é o último elo da corrente (do estudo) e, segundo Gozalo (1999), o menos importante. Embora seja certo que a memória constitui um instrumento fundamental para reter e assimilar os conteúdos da disciplina, com vista ao exame final, não é menos importante o facto de que todo o estudante que quiser alcançar resultados óptimos nos exames deve dedicar-se ao estudo, cumprindo as etapas preliminares.

Na generalidade, os estudantes entram no ensino superior com uma escassa capacidade de análise crítica, resultado do hábito de memorizar os conteúdos das disciplinas sem entender exactamente o seu significado (Gozalo, 1999). Naturalmente que o estudante que chegar ao ensino universitário com este problema tem de saber e ter a noção que, para ter sucesso no estudo, tem de alterar radicalmente a sua forma de estudar e preparar-se para as avaliações.

O próprio modo como se estuda também precisa de ser organizado. Normalmente, os estudantes confundem as tarefas de memorizar e estudar, como se ambas fossem a mesma coisa, mas são coisas diferentes. Para estudar é preciso memorizar, mas memorizar não é estudar. Mas, afinal, o que é a memória?

Gozalo (1999) também afirma que a memorização é um processo de aquisição e de retenção de informação essencial para que haja aprendizagem. Neste processo são imprescindíveis dois factores, a atenção e a concentração, isto porque quanto mais atento e concentrado se estiver, melhor será a memorização e consequente aprendizagem.

Para Gozalo (1999), a memória é ainda uma faculdade interna que todos temos, sujeita a processos de desenvolvimento, e que qualquer pessoa pode exercitar, através da prática diária e de variadas e diferentes técnicas de memorização.

A memorização processa-se em três fases: 1) Aprender a matéria nova (compreensão); 2) Reter o que foi aprendido (retenção); 3) Recordar o que foi retido (evocação)

Segundo Santos (2005), a memorização é o acto de reter uma informação para utilização posterior. Confunde-se, frequentemente, memorizar com decorar, mas, de

facto, não se trata da mesma coisa. Pode decorar-se uma informação ou a maneira como se resolve um problema, mas, se não se for capaz de a utilizar e aplicar noutra situação, não haverá interesse em sabê-la de cor. É que, para memorizar, é essencial compreender. No processo de aquisição de um conhecimento, existem quatro fases: aprendizagem, compreensão, memorização e utilização. Se uma informação não foi compreendida, não será possível memorizá-la e utilizá-la. Obviamente, existem determinados dados que é necessário decorar - é o caso, por exemplo, de datas, nomes de personalidades e acontecimentos, mas sempre no contexto em que estão inseridos.

Na concepção de Carrilho (2005), a memória é uma capacidade que possibilita adquirir, consolidar e recuperar informações acerca de objectos, pensamentos ou sentimentos, mesmo que estes não se encontrem presentes.

Frances (1975), citado por Carrilho (2005), chamou à memória a “sala do tesouro de todas as coisas” (p.39). Este adverte para o facto de “se não montarmos guarda àquilo que pensámos sobre as coisas ou sobre as palavras, sabemos que todos os outros dons do orador, por muito excelentes que possam ser, serão reduzidos a nada” (p.39). De facto, a importância desta faculdade é indubitável e, tal como é necessário exercício físico para que o corpo esteja em forma, o exercício mental é imprescindível para evitar lamentações, tais como: “A minha memória já não é o que era!”, “Tenho uma memória fraca!”, “Estou com falta de memória!”, entre muitas outras.

No anexo 9, apresentamos sob as perspectivas de vários autores: 1) Como melhorar a memorização; 2) Como funciona a memória.

Carrilho (2005) sugere ao estudante que quer ter uma longa memória que: a) Pratique exercício físico; b) Faça uma alimentação saudável; c) Procure dormir cerca de oito horas diárias; d) Evite o consumo de álcool e tabaco; e) Procure descontraí-se e evitar o *stress*; f) Exercite regularmente a memória.

Em resumo, a memória está sempre presente enquanto estudamos, mas estudar não se reduz à memorização; logo, se queremos assegurar-nos de que não esquecemos a matéria, uma vez realizado o exame, teremos de aplicar um método rigoroso que nos permita efectuar uma aprendizagem completa (Gozalo, 1999).

## **2.2 Hábitos de Estudo**

### **2.2.1 - Gestão do Tempo/Planificação do Estudo**

A gestão do tempo é a utilização racional do tempo, em função de determinado projecto ou objectivo, neste caso, o estudo (Santos 2005).

Os dias anteriores ao teste (especialmente quando se tem dois ou mais testes por semana) merecem um planeamento especial, de modo a garantir que se tem tempo suficiente para fazer tudo o que é necessário para estar preparado.

É saudável e muito natural que os jovens ocupem parte do seu tempo com a música, o desporto, ou o convívio, no entanto o estudante que deseja preparar o seu futuro tem de consagrar também uma boa parcela de tempo aos estudos. Qualquer ocupação é conciliável com o estudo e, deste modo, não é preciso renunciar à vida para ser um bom estudante. Cabe a cada um optar por estabelecer regras e a sua escala de prioridades, ou seja, fazer uma gestão racional do tempo, dedicando a cada tarefa o tempo adequado (Estanqueiro 2000).

Silva & Sá (1997) e Costa *et al.* (2005) estão convictos de que uma utilização adequada do tempo de estudo está dependente dos estudantes serem capazes de auto-observar e de auto-avaliar os resultados escolares obtidos durante o tempo de estudo. Por outras palavras, os estudantes têm de estabelecer os seus tempos de estudo, em função dos objectivos que se propõem atingir, das tarefas académicas que têm que realizar, têm que saber regular o tempo em função das dificuldades ou da importância das aprendizagens a reter, têm de possuir critérios pessoais que lhes permitam avaliar as aprendizagens adquiridas e de valorizar esse tempo de estudo considerando-o útil e proveitoso.

É fundamental que o estudante esteja motivado e preveja as suas tarefas de modo a contar com o esclarecimento de dúvidas junto do professor, na aula de revisões, no sentido do sucesso académico; no anexo 10 apresentamos mais detalhadamente estes conceitos.

Howe (1996) considera que, para muitas pessoas, uma planificação pormenorizada parece-se bastante com um processo hostil. Desenvolve-se um sentimento de que o interesse intrínseco do assunto é a melhor garantia de que se vai trabalhar nele e que, se se fizer um plano, se acaba por se ser controlado por ele, o que, de certo modo, restringe a liberdade de acção. O plano não tem de ser muito rígido nem

excessivamente pormenorizado, logo não tem de abranger todas as horas do tempo em que se está acordado, mas deve permitir alguma flexibilidade. É importante que, se se fizer um plano, seja possível respeitá-lo realmente, para que o estudante não se sinta derrotado pela incapacidade de respeitar as exigências que faz a si próprio. Por isso, algumas pessoas terão necessidade de um plano bastante impreciso, o qual actua como uma verificação geral da evolução, enquanto outras, a quem a planificação pormenorizada proporciona uma estrutura proveitosa, desejarão e serão capazes de se servir de um horário pessoal muito mais pormenorizado.

Depende muito de cada estudante a forma de fazer o seu horário pessoal. Trata-se de um dispositivo para ajudar a controlar o tempo e, para ser eficiente, deve estar de acordo com as suas necessidades pessoais. Mas, mesmo que se esteja muito fortemente motivado pelo interesse que se tem pelo assunto, será necessária alguma avaliação do progresso e alguma perspectiva do sentido em que avança o curso. Daí, a ênfase dada à planificação, seja qual for o nível a que ela melhor se adapte a cada um.

Assim, é fundamental que as horas diárias para o estudo estejam claramente definidas num plano semanal e voluntariamente cumpridas pelo estudante. Tudo depende dele mesmo (Costa 2005) – ver anexo 11.

Ao estudo individual é desejável que se dedique um mínimo de 10 horas, em média por semana (Estanqueiro 2000). Sabe-se que não basta gastar muitas horas em frente aos livros ou sebatas; deve investir-se no estudo nas horas mais rentáveis fazendo pausas sempre que se considerar necessário, sendo fundamental ter o local de estudo bem cuidado, sendo um espaço calmo e confortável. Assim, a concentração será seguramente favorecida, o que permitirá um melhor aproveitamento do tempo dedicado ao estudo.

Costa *et al.* (2005) sugerem que para gerir o tempo de modo eficaz e conseguir melhorar os resultados nas avaliações/exames, é importante aplicar as seguintes estratégias: 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, que podemos ver descritas em pormenor no anexo 11.

## 2.2.2- Preparação das Avaliações

Para um estudante há sempre um momento em que chega a prova de avaliação/exame. Estas provas são fundamentais para se saber se o trabalho do próprio e o trabalho do professor estão a correr bem, por outras palavras, para ver se um está a aprender e se o outro está a facilitar e a facultar a aprendizagem. A avaliação não é, por isso, estranha ao processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, é um elemento natural. Se não houvesse avaliação não havia como saber até que ponto houve aprendizagem.

O momento da avaliação deve ser entendido mais como um meio para atingir outros níveis e não tanto um fim em si (Costa *et al.* 2005). É um momento que permite que o espírito se discipline, se organize, e isso faz amadurecer. Portanto, com a avaliação aprende-se.

Além disso, a avaliação permite conhecer as áreas em que a aprendizagem foi menos conseguida, podendo, assim, corrigir-se e melhorar. De certa maneira, a avaliação prepara para o futuro, porque cada problema na vida é um exame que põe à prova os conhecimentos, hábitos, capacidades e atitudes que entretanto adquirimos. Se nunca na vida houvesse avaliação, cresceríamos como seres negligentes e indiferentes (Santos 2005).

Segundo Costa *et al.* (2005) e Santos (2005) é nos testes e nos exames que se avaliam os conhecimentos, competências ou aptidões dos estudantes, bem como se vai verificar o nível de trabalho do estudante, logo o mais natural seria o mesmo preparar-se bem. Numa hora (ou duas) irá ser feita a história de semanas de trabalho, portanto, nesse momento, a eficácia do estudante deverá ser máxima e tudo deverá estar planeado ao pormenor para assim ser.

Mas preparar-se bem não é só aprender (memorizar) os conteúdos das disciplinas, é também preparar-se para a prova em si. Uma avaliação bem realizada é o espelho de competências que o estudante domina, de informação a propósito da avaliação/exame e também, claro, dos conteúdos científicos que estudou. Senão, vejamos, para tirar bons resultados é preciso: 1) Saber a matéria; 2) Compreender as perguntas dos testes; 3) Ao responder não “fugir” às perguntas; 4) Saber organizar boas respostas; 5) Saber gerir o tempo consoante o tipo de pergunta; 6) Planear o estudo de modo a desenvolver as competências dos 5 pontos anteriores.

Para além das revisões (ver anexo 12), o estudante tem de procurar realizar exercícios ou responder a perguntas parecidas com as que podem constar no teste ou exame. Desta forma, o aluno, no teste irá realizar tarefas idênticas às que treinou durante o estudo e a dificuldade parecerá muito menor.

Quanto aos conteúdos científicos, ou seja, a matéria que se tem de estudar e saber, nada mais tem que fazer do que aquilo que já foi adiantado no capítulo acerca do método de estudo. O estudante deve organizar-se respeitando as etapas metodológicas que garantem que compreendeu e domina todas as áreas do assunto em estudo.

No que toca à informação a propósito da avaliação (teste ou exame), segundo Costa *et al.* (2005) é preciso ter em conta que o estudante: a) Precisa de saber, sem equívocos, a data de realização do teste/exame; b) Precisa de saber quais os conteúdos seleccionados pelo professor para teste/exame; c) É importante saber o formato do teste, ou seja, que tipo de perguntas vão aparecer na avaliação; d) É importante saber se aparecem outros elementos como textos, gráficos e imagens que exigem leitura; e) Deve saber se o professor exige folhas próprias ou se é necessário levar outro material; f) É importante registar as “pistas” que os professores normalmente vão deixando quando dizem “isto é que é importante” ou “pelo menos isto têm que saber” ou “sem isto não se compreende o resto”, pois as perguntas dos testes são normalmente sobre essas temáticas “importantes”; g) Refazer fichas e actividades realizadas na aula, mesmo as do manual/sebentas, pois indiciam algo de parecido com o que vai sair no teste; h) Deveria saber quais os aspectos que cada professor mais valoriza nas respostas; i) É importante saber quais os critérios de avaliação da disciplina e do professor.

Costa *et al.* (2005) aconselham que antes dos exames é muito importante: a) Não adiar sistematicamente o que sabemos que vamos ter que fazer, isto é: estudar; b) Organizar um plano de estudos com base na data das provas de avaliação (testes/exames), tendo em conta as necessidades (dificuldade da disciplina, gosto pela disciplina, tipo e quantidade de matéria a estudar, etc.); c) Seleccionar os conteúdos e dedicar maior atenção às partes mais importantes da matéria; d) Reservar os últimos cinco minutos de cada dia para rever o plano de trabalho para o dia seguinte; e) Cuidar das suas condições físicas: dormir 8 horas por noite, deitar-se e levantar-se mais ou menos à mesma hora, ter uma alimentação equilibrada e evitar o excesso de cafés; f) Manter a prática de desporto ou actividade física, uma vez que nos ajuda a relaxar. Aconselha-se a prática de desporto às pessoas mais nervosas e sujeitas a maior *stress*,

nomeadamente, a natação. São igualmente recomendados bons passeios, a pé ou de bicicleta, com uma boa companhia.

Na preparação de um teste ou de um exame, Santos (2005) indica: a) Quando for adequado à matéria que se está a estudar, organizar a informação em esquemas, quadros ou gráficos, que permitam uma leitura rápida; b) Se for difícil recordar a matéria desse modo, optar por fazer resumos de cada unidade.

Inseridos naturalmente no processo de ensino/aprendizagem, os testes/avaliações são uma actividade normal no quotidiano de uma instituição de ensino, pelo que não devem constituir um motivo de particular ansiedade para os estudantes. No fundo, constituem desafios, como tantos outros aos quais os estudantes respondem diariamente. E os desafios são sempre estimulantes.

Segundo Santos (2005), o estudante que costuma estudar regularmente, está sempre preparado para um teste (frequência) e habitualmente tem confiança em si próprio e nos seus conhecimentos. No entanto, é sempre conveniente algum tempo antes do teste: a) Identificar a matéria sobre a qual o teste vai incidir; b) Determinar o volume de trabalho; c) Planear o estudo de acordo com o tempo disponível; d) Verificar se os materiais necessários para o estudo estão à mão manual ou sebenta, caderno da disciplina, caderno de exercícios, etc; e) Rever a matéria, observando especialmente as partes sublinhadas, as notas à margem, os assuntos que se anotaram e por serem os mais complexos, os esquemas e resumos feitos anteriormente; f) Voltar a fazer os exercícios ou questões mais difíceis ou, pelo menos, seguir as etapas que levaram à sua resolução; g) Se for necessário clarificar algum ponto da matéria, consultar dicionários, enciclopédias, gramáticas ou outras fontes de informação; h) Esclarecer possíveis dúvidas com colegas ou com o professor.

Na véspera do teste (frequência), Santos (2005) afirma que se deve: a) Fazer uma revisão geral da matéria, sem se insistir nos pontos que se dominam bem, mas dando particular atenção àqueles em que se tem mais dificuldade; b) Organizar todo o material de que se vai necessitar para fazer o teste; além das folhas de teste e de uma esferográfica, pode ser necessário outro material conforme a disciplina em causa; c) Procurar dormir o suficiente, pois com sono será difícil a concentração e a posterior reflexão com clareza na altura do teste; além disso, está provado que o sono ajuda a consolidar os conhecimentos adquiridos recentemente.

Enquanto os testes/frequências se fazem regularmente, após cada unidade didáctica, e têm como objectivo, além da avaliação, ajudar os estudantes a compreender

e, conseqüentemente, a superar os seus erros e lacunas, os exames ocorrem no fim de um ciclo de aprendizagem, no final de um semestre ou ano, e destinam-se exclusivamente a avaliar os conhecimentos, competências ou aptidões dos estudantes, sendo, em geral, condicionantes da sua transição para novo ciclo de estudos. Daí que os exames sejam causa de tanta preocupação e ansiedade.

Os conselhos dados acima para a preparação e realização de testes são válidos para os exames. Não são, todavia, suficientes.

A preparação para um exame, segundo Santos (2005), não poder ser feita, como para os testes, com pouco tempo de antecedência, mas tem que ser efectuada ao longo do processo de aprendizagem. Digamos que a preparação que se vai fazendo para os diversos testes, o aproveitamento dos erros dos testes, como sugerido, para uma nova revisão e aprofundamento da matéria, enfim, o estudo regular, desde a primeira aula, constituem a melhor preparação a longo prazo para os exames.

Um período de estudo antes dos exames é indispensável para rever, reactivar e consolidar os conhecimentos adquiridos, mas não para aprender assuntos novos ou aqueles que foram sendo deixados de lado por serem mais difíceis. Para aproveitar ao máximo esse período, deve ser feita uma planificação rigorosa do trabalho. Assim, é fundamental não esquecer: a) Consultar as matrizes dos exames - em geral expostas em locais bem visíveis na Faculdade - que indicam a matéria sobre a qual os exames vão incidir, o tipo de perguntas e a sua cotação; b) Resolver exames de anos anteriores - existem exemplares nas bibliotecas ou centros de recursos - e corrigi-los, comparando as respostas com as correcções publicadas; c) Proceder à inscrição para os exames no período previsto para esse efeito e verificar e anotar a data e a hora de cada um dos exames.

Já no dia do exame, Santos (2005) afirma que o estudante: a) Deve estar confiante, tal como um desportista que vai entrar numa prova, consciente das suas capacidades depois de um treino empenhado; b) Deve ter consciência de que trabalhou o suficiente, pelo que não há motivos para um *stress* excessivo, que só poderá prejudicar; c) Pode ter a ideia de que se esqueceu de tudo, mas quando começar a ler o enunciado, a memória activa-se; d) Deve evitar conversar com pessoas nervosas antes do exame.

Durante o exame a autora considera que: a) É normal existir alguma ansiedade e tensão, mas é necessário controlá-las, respirar profundamente, o que também ajuda a oxigenar o cérebro; b) Manter a confiança; c) Ler atentamente as instruções e todo o

enunciado: ver, por exemplo, se as perguntas são todas de resposta obrigatória ou se há questões opcionais; poder-se-á, assim, gerir melhor o tempo; d) Se a cotação indicar que serão descontados pontos por respostas erradas, responder só se se tiver a certeza da correcção da resposta; e) Não tentar descobrir "rasteiras" onde não as há, mas dar atenção a enunciados que podem induzir em erro; f) Não copiar, pois corre-se o risco de ter o teste anulado e, por outro lado, nada garante que o colega tenha respondido correctamente.

No anexo 12 podemos também consultar alguns conselhos importantes no que diz respeito ao que deve acontecer nas horas imediatamente antes das avaliações.

### **2.2.3 - Realização das Avaliações**

A sensação de se estar bem preparado(a) vai libertar um pouco a ansiedade típica destas situações e o estudante sentir-se-á com mais confiança. Pelo contrário, aqueles que se prepararam mal, e têm consciência disso, vão chegar ao teste com muita ansiedade e nenhuma confiança, o que os vai prejudicar tanto quanto não terem estudado.

No momento da realização de um teste (frequência), Santos (2005) diz-nos que: a) Deve chegar-se cedo à sala para colocar todo o material necessário e para se ouvir as indicações prévias que o professor possa dar sobre o teste; b) Deve ler-se todo o enunciado do teste; desse modo, poder-se-á gerir o tempo disponível de acordo com o tipo e a complexidade das perguntas: de resposta curta ou de desenvolvimento, mais fáceis ou mais difíceis. c) Devem prever-se sempre uns minutos para a revisão final; d) Se se tiver dúvidas, não hesitar em colocá-las ao professor; e) Manter sempre a concentração; f) Antes de se responder a cada uma das perguntas, deve ler-se pelo menos duas vezes e sublinhar as palavras mais importantes, pois a investigação realizada sobre os resultados de testes e de exames veio provar que 20% dos erros se devem a uma leitura pouco atenta das perguntas ou dos problemas; g) Começar por se assegurar de que se percebeu o que é pedido, uma vez que as perguntas são formuladas de modo diferente, requerendo, conseqüentemente, diferentes tipos de resposta: “enumerar” não significa o mesmo que “descrever”. Reparar nos verbos que se encontram em perguntas dos testes e no seu significado (ver anexo 12); h) Começar por responder às perguntas que se consideram mais fáceis, garantindo, assim, a resposta às

questões que se dominam; i) Se o teste revelar as cotações das perguntas, responder, depois, às que valerem mais; não há vantagem em perder tempo, logo de início, com uma pergunta que vale pouco; j) Se não se souber responder a uma pergunta, passar a outra, pois mais tarde é possível lembrar a resposta; l) Se não se conseguir dar uma resposta completa a uma pergunta, escrever aquilo que se sabe, sem, obviamente, se desviar do assunto, assegurando uma parte da cotação; m) No caso de existirem, no teste, perguntas de escolha múltipla: 1) ler, primeiro, a pergunta e dar mentalmente a resposta, só depois se deve ler as alternativas de resposta e procurar a alternativa que lhe corresponde; 2) se não se souber que alternativa escolher, eliminar aquelas que se sabem que estão erradas e comparar a pergunta com as restantes e tentar encontrar indícios que apontem para a alternativa correcta; n) Se uma pergunta exigir uma resposta de desenvolvimento, começar por elaborar um plano e listar os tópicos que se vão desenvolver; à medida que se for escrevendo a resposta, assinalam-se os que já se abordaram; o) No fim, revê-se o teste com atenção e fazem-se as correcções necessárias, verificando se se respondeu a todas as perguntas e, no caso de não se ter respondido a alguma por não se saber do assunto, tentar fazê-la nessa altura; p) Há professores que valorizam uma boa apresentação dos testes, logo deve escrever-se de forma legível e evitar riscar.

Não é a mesma coisa conhecer uma matéria e poder restituí-la de forma organizada e coerente. Durante um exame ou avaliação, o estudante deverá procurar, rapidamente, de entre as informações armazenadas, as que são pertinentes face à questão colocada, depois deverá organizá-las e expô-las (Romainville & Gentile 1995).

Para estes autores, imediatamente antes e durante o exame é muito importante:

- a) Ler todo o enunciado do exame antes de começar a responder a qualquer pergunta;
- b) Planificar e distribuir o tempo em função da dificuldade das perguntas;
- c) Começar a responder pelas questões mais fáceis, controlando o tempo (começando pela pergunta que se sabe melhor, a tensão dissolve-se e a confiança cresce);
- d) Fazer um esquema mental antes de começar a responder ou escrever os tópicos no rascunho, sendo sugestão mais importante para perguntas de desenvolvimento;
- e) Cuidar da ortografia, redacção e apresentação geral do exame/teste;
- g) Se houver ainda tempo, dedicar os últimos minutos à revisão e correcção do exame.

Quanto aos bloqueios e às “brancas”: a) O estudante deve pôr de parte o teste e pensar noutra coisa, pois, por vezes, basta mudar de questão para desbloquear; b) Se houver necessidade poderá, durante alguns minutos, fixar o quadro que existe na sala ou

tentar um exercício simples de relaxamento (mais vale perder algum tempo e não fazer tudo do que não fazer nada!); c) Quando o estudante voltar a fazer a prova, não deve retomar de imediato a questão que o faz bloquear: será preferível guardá-la para o final.

Os autores Romainville & Gentile (1995) sugerem uma técnica de realização de um exame, que denominam ALTER, e que descrevemos com mais pormenor no anexo13.

## **2.3 – Estratégias de Estudo**

### **2.3.1 - Local de Estudo/ Condições de Estudo**

Na opinião de Costa *et al.* (2005) o local ideal para estudar deve ser simples e cómodo e, se possível, sempre o mesmo e num lugar fixo. O espaço de estudo deve ser convertido num espaço subjectivo e pessoal, associando o local de trabalho a um sítio com algum valor afectivo. Tal local deve ter uma atmosfera agradável e ser estimulante para o trabalho.

Segundo Carrilho (2005) o local de estudo deve ser um espaço destinado, apenas, ao estudo e manter-se sempre o mesmo. Não é conveniente mudar de local, pois conduz à distração. Como características fundamentais deve ser: tranquilo, confortável, acolhedor e simples, não integrando objectos que atrapalhem a concentração, tais como televisor, rádio, fotografias, *posters*, etc.

Embora simples, deve ser prático e funcional. Assim, deverá estar provido com o mobiliário mínimo indispensável para o desempenho das tarefas académicas.

Para Costa *et al.* (2005) há um conjunto de factores externos que podem condicionar o sucesso no estudo, como por exemplo: a) Iluminação; b) Temperatura; c) Ventilação; d) Mobiliário; e) Acústica; f) Excesso de estímulos, que podemos consultar em pormenor no anexo 14.

### **2.3.2 - Condições Necessárias para um Estudo Eficaz**

O ambiente é um dos factores mais importantes para que haja sucesso no estudo, mas se o estudante não estiver bem, física e psicologicamente, por melhores condições

ambientais que tenha, o estudo não correrá bem, uma vez que ele também não está bem. Portanto, um estilo de vida saudável vai contribuir para um bom rendimento académico.

Para Costa *et al.* (2005), o estudante deve ter em conta os seguintes aspectos: A) Saúde mental; B) Alimentação; C) Actividade física; D) Postura; que podemos consultar de forma mais detalhada no anexo 15.

Segundo Estanqueiro (2000), a frescura física é condição básica para ter sucesso num exame ou avaliação.

Para Carrilho (2005) as condições ambientais e pessoais são indubitáveis para o desempenho positivo de qualquer pessoa, neste caso concreto, do estudante.

Quanto às condições pessoais, Carrilho (2005) considera que, para além das condições ambientais ou materiais, para alcançar sucesso, seja ele académico ou não, é imprescindível que a mente e o corpo possuam perfeita saúde, o que nem sempre é fácil, pois, no mundo actual, somos diariamente confrontados com todo o tipo de agressões que comprometem a nossa integridade física e psicológica. É categórico ter a noção de que elas existem para lhes poder fazer face e evitar que influenciem e prejudiquem, o menos possível, o nosso rendimento.

Carrilho (2005) afirma que existem factores que conduzem à desconcentração durante uma sessão de estudo, considerando que esses factores terão como consequência um baixo rendimento académico. A autora apresenta ainda alguns conselhos para aumentar a concentração durante uma sessão de estudo, que nós apresentamos no anexo 15.

## CAPÍTULO III – ANSIEDADE E *STRESS*

### 3.1- Definição de Ansiedade e de *Stress*

#### **Ansiedade**

A ansiedade, o *stress* e a pressão psicológica fazem cada vez mais parte do dia-a-dia. Muitas são as situações de ansiedade, podendo estas manifestar-se das mais variadas formas. Deste modo, quando questionarmos alguém acerca da ansiedade as respostas poderão ser muito diferentes, uma vez que as experiências de cada indivíduo são vividas de modo diferente e possivelmente em situações diversas.

O termo ansiedade tem sido muito utilizado nas mais variadas situações e tem sido motivo de interpretações diferentes. Para alguns autores, a ansiedade é um processo importante na existência humana e funciona como um processo normal.

Os anglo-saxões utilizam o nome *anxiety* para designar angústia e ansiedade.

Quando nos referimos aos estudantes, o ingresso no ensino superior é, para muitos jovens, o culminar de um longo percurso e permanência no sistema educativo. Todas as suas expectativas, sonhos e projectos futuros são equacionados, uma vez que passarão a frequentar um curso superior. Assim, esta fase da sua vida implica transformações profundas e é, talvez, um dos momentos mais eloquentes na vida dos estudantes. Todavia, eles nem sempre têm à sua disposição os mecanismos adequados para responder com êxito aos desafios com que são confrontados. Assim, após esta entrada na Faculdade sucede, com frequência, os estudantes não conseguirem atingir os resultados que esperavam, conduzindo-os a viver situações ou momentos *stressantes* ou de ansiedade, o que os leva a experimentar sentimentos de desilusão e frustração que, por vezes, os impede de ultrapassar tais situações.

Hall & Lindzey (1984) trazem a contribuição de alguns pensadores, dentre eles Kierkegaard, para quem a ansiedade estaria potencialmente presente no ser humano quando frente à possibilidade de realização. Além de ver a ansiedade como uma característica normal, o autor também foi precursor em dizer que haveria outra forma de ansiedade, e a classificou como ansiedade neurótica, a qual teria sua existência com base numa experiência não criadora ou frustrante. Ainda para Kierkegaard a angústia /ansiedade é a razão da liberdade humana e considera que só um “robot” é destituído de angústia porque é destituído de consciência.

Por outro lado, numa perspectiva psicanalítica, a ansiedade é estruturante, ou seja, a maturação e o desenvolvimento da criança, não se pode fazer sem ela.

Hallam ao fazer uma revisão crítica acerca da literatura relativa à ansiedade (*anxiety*), em 1989, refere, entre outros, o significado da ansiedade como um constructo científico, sendo influenciado pelos escritos de Sarbin. Este último compreendia o constructo de ansiedade como produto social.

Em situações escolares, nomeadamente em contexto universitário, é frequente nós escutarmos: “vou ter exame amanhã e já estou a ficar nervoso, o que me bloqueia e me impede de estudar com calma”; “sei que me vou sair mal com a apresentação do meu trabalho, pois tenho de falar em público” ou “sei que ao falar perante os outros vou ser submetido a avaliações críticas e eu não suporto uma situação de avaliação”.

Na área da Psicologia, a ansiedade é valorizada como uma emoção ou como um impulso ou mesmo como uma resposta emocional. Daí que seja interpretada como uma força desencadeadora de alguns comportamentos; como resposta emocional a estímulos; como impulso desagregador de comportamento adequado; noutros casos, como uma simples emoção, ou ainda como um traço típico específico que caracterizam uma personalidade (Serra 1980).

Para Groen (1975), citado por Serra *et al.* (1980), a ansiedade deve ser entendida como um estado peculiar e desagradável, caracterizado pela antecipação de um acontecimento ameaçador ou perigoso que pode acontecer no futuro.

Koogan-Larousse, citado por Frischknecht (1990), afirma que ansiedade é um “estado psíquico acompanhado de excitação ou inibição que, por vezes comporta, uma sensação de constrição na garganta”(s.p.).

Frischknecht (1990), Freud (1932) e Hull (1943), citados por Frischknecht (1990), consideram que “a ansiedade tem sido entendida como a reacção natural a situações nas quais o indivíduo encontrou dor” (s.p.).

Bell (1983), citado por Frischknecht (1990), diz-nos que “a ansiedade resulta de uma maneira de encarar o mundo em geral, ou as competições em particular, e da forma como se pensa a respeito das mesmas. Muito frequentemente é o resultado duma maneira de pensar irrealista, exagerada e sempre fútil”(sp).

Ainda para Frischknecht (1990), “a ansiedade é um dos impeditivos mais comuns para uma boa performance. Na pior das hipóteses os efeitos que a ansiedade provoca, criam tais dificuldades que se chega a “gelar de medo” e, no melhor dos casos, impede subtilmente a performance, perturbando a concentração” (s.p.).

Segundo Izard (1977), citado por Freitas (1980), a ansiedade é “um conjunto complexo de emoções. É constituída pela emoção dominante do medo, à qual se associam outras, entre as quais se podem apontar a amargura, a cólera, a vergonha, a culpa e o interesse-excitação” (s.p.).

Levitt (1980), citado por Cox (1994), apresenta-nos a ansiedade como uma sensação subjectiva de apreensão e activação fisiológica elevada, que pode ser estritamente associada ao conceito de medo.

Hackfort & Schwermezer (1993) consideram que a ansiedade é vista como uma emoção disparada por uma relação de comunicação entre as pessoas e os seus envolvimento.

### ***Stress***

A “roda-viva” do dia-a-dia faz com que tenhamos circunstâncias ou momentos mais tensos e sentidos com mais intensidade. A palavra *stress* está cada vez mais presente na vida dos portugueses para explicar as suas irritações, o mal-estar físico e mental, o cansaço, a ansiedade e as depressões, de tal forma que qualquer pessoa, naturalmente, já referiu, indicou, invocou ou sofreu de *stress*.

Lazarus & Folkman (1984) afirmam que o *stress* está ligado a problemas, que vão desde a ansiedade, às insónias, à fadiga crónica, etc. Daí que seja fundamental que os seus níveis se mantenham sob controlo e que se evitem os danos ou efeitos devastadores, do seu descontrolo, no organismo.

Nos últimos anos, o *stress* tem sido objecto de estudo de muitos pesquisadores, uma vez que se evidencia a sua relação com a saúde e, neste caso, com o desempenho académico.

Então qual é o significado do termo *stress*?

Mazure & Druss (1995), citados por Serra (1999), definem etimologicamente o conceito de *stress*, que provém do latim: *stringo*, *stringere*, *strictum*, que significa apertar, restringir, comprimir.

O conceito de *stress* tem origem na Física, sendo entendido como o grau de deformidade que uma estrutura sofre quando é submetida a um determinado esforço. A partir desse conceito, Selye (1970) define o *stress* no homem como um conjunto de reacções que o organismo tende a desenvolver ao deparar-se com uma nova situação que exige um esforço para a adaptação. Por outras palavras, pode dizer-se que o *stress* representa uma ruptura no equilíbrio do indivíduo, que diante de uma determinada

situação é levado a mudar, a adaptar-se a uma nova realidade, mesmo que ela tenha sido desejada.

Foi o médico Selye, em 1926, que utilizou pela primeira vez o termo *stress* no campo da saúde, associando-o não ao estímulo (peso, carga), mas sim à resposta do organismo a esse estímulo. Este médico denominou de *stress* um conjunto de reacções que um organismo desenvolve ao ser submetido a uma situação que exige um esforço para se adaptar; empregou o termo para descrever o somatório das alterações inespecíficas do organismo em resposta a um estímulo ou a uma situação estimulante a que chamou "Síndrome Geral de Adaptação" (Selye, 1978).

Dortu (1993) considera Selye como sendo “o pai” do conceito e define-o “uma reacção do organismo a estimulações exteriores que em causa um equilíbrio provisório” (p.9).

Segundo Lipp (1996), *stress* é definido como uma reacção do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, causadas pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, a amedronte, a excite, a confunda ou mesmo que a faça imensamente feliz" (s.p.).

Hargreaves (1999) diz-nos que “o stress faz parte da vida. Quando bem gerido, pode ter efeitos positivos. Mas quando é mal gerido ou ignorado, pode ser destrutivo” (p.8). O autor afirma ainda que “o stress é a resposta do corpo às exigências que lhe são feitas, e o grau de pressão a que está sujeito determinará se se consegue ou não ultrapassar a situação”(p.8).

Fisiologicamente, Seeley *et al.* (2003) concordam que o *stress* é o resultado de uma reacção que o organismo tem quando estimulado por factores externos desfavoráveis. A primeira reacção do organismo, nestas circunstâncias, é uma descarga de adrenalina, sendo que os órgãos que mais sentem pertencem aos aparelhos circulatório e o respiratório.

Na opinião de Serra (1999) não há *stress* sem existirem circunstâncias desencadeadoras a que o indivíduo é sensível, isto porque caso o indivíduo considere que uma circunstância é importante para si e sinta que não tem aptidões nem recursos pessoais para conseguir ultrapassar as exigências impostas, certamente o *stress* surgirá.

Para Campos (2003) “...face a situações de stress podemos sentir receio ou ansiedade. O organismo reage de modo diferente consoante o carácter da pessoa. Em

pequenas doses, o stress desempenha um papel positivo, melhorando as nossas capacidades de adaptação às agressões e ajudando a reagir. Neste caso, o equilíbrio biológico é mantido” (s.p.).

Numa visão biopsicossocial, França & Rodrigues (1997) afirmam que o *stress* se constitui de uma relação particular entre a pessoa, o seu ambiente e as circunstâncias às quais está submetida, e que é avaliado como uma ameaça ou algo que exige dela mais do que suas próprias habilidades ou recursos e que põe em perigo o seu bem-estar. Cabe salientar, no entanto, que o *stress*, por si só, não é suficiente para desencadear uma enfermidade orgânica ou para provocar uma disfunção significativa na vida da pessoa, para que isso ocorra, é necessário que outras condições sejam satisfeitas, tais como a vulnerabilidade orgânica ou uma forma inadequada de avaliar e enfrentar a situação *stressante*.

Leventhal & Nerenz (1983), citados por Cardoso *et al.* (2002), definem *stress* em três interpretações: 1- Como condição ambiental externa que perturbe o funcionamento regular do indivíduo; 2- Como resposta automática e global do organismo a qualquer agente perturbador; 3- Como interacção desajustada entre as exigências do meio e a capacidade de resposta do indivíduo.

Alves (1998), citado por Cardoso *et al.* (1998), define *stress* “como um processo dinâmico de transacções mútuas numa relação entre a pessoa e o meio, verificando-se uma discrepância entre as exigências impostas e as competências que julga ter para as enfrentar levando o sujeito a forçar os seus limites funcionando num registo que não é o seu” (s.p.).

O curso que os estudantes frequentam constitui, para muitos, uma situação desencadeadora de *stress*. Os factores indutores de *stress* são do tipo psicológico ou físico, assim como interiores ou exteriores ao indivíduo, apresentando-se sob a forma fisiológica ou bioquímica e também psicológica (Serra, 1989).

O ensino superior, as situações de competição académica e a discrepância entre as expectativas elevadas de pessoas significativas para o estudante, como por exemplo, os pais e professores, poderão ser factores indutores de *stress*.

O *stress* psicológico está ligado a representações de nível cognitivo, devido à antecipação das consequências de um acontecimento. Isto leva-nos a compreender que a eficácia do controlo de uma situação indutora de *stress* é, essencialmente, determinada pela avaliação cognitiva que o indivíduo faz de uma determinada situação. Pocinho (1989) acentua a tónica dos processos cognitivos, tais como o auto-

controlo. Este autor refere que quando um indivíduo é submetido a *stress* só ocorrerão respostas emocionais perturbadas se o indivíduo avaliar o ambiente como prejudicial e perceber que não tem meios eficazes para lidar com a própria situação.

Segundo Dortu (1993) existem três concepções do *stress* do estudante e o seu tratamento: a) A abordagem pragmática – “de acordo com esta concepção, os problemas relacionais, com os outros, com as autoridades académicas e com o saber são encarados como objectos alheios ao estudante, objectos face aos quais se deve afirmar o poder do indivíduo. O *stress*, nesta óptica, impõe uma gestão técnica e racional, se não mesmo racionalista. Trata-se de analisar racionalmente os problemas e escolher técnicas para os resolver” (p.29); b) A abordagem psico-humanista - “de acordo com esta abordagem, as dificuldades ligadas ao *stress* não são mais objectos exteriores aos indivíduos empenhados na relação mas elementos de uma dialéctica entre as dificuldades e aqueles que as vivem. Para resolver estas dificuldades a abordagem psico-humanista propõe uma gestão psicológica” (p.30); c) A abordagem metapsicológica – “...esta concepção não despreza os problemas quotidianos do estudante. Toda a abordagem concreta de uma dificuldade concreta assenta, com efeito, explícita ou implicitamente, numa concepção do homem... a solução das dificuldades contém tanto uma vertente filosófica como psicológica, médica, ergonómica e política”(p.30).

Assim, encarar o *stress* e reconhecer as situações perturbadoras, aprender acerca das suas causas e adequar competências e/ou capacidades para lidar com as situações *stressantes* podem ser considerados processos eficazes de antecipação e óptimas estratégias de *coping*.

Segundo Ramos (2001), o *stress* não tem que necessariamente ser negativo. Selye (1980, 1978), citado por Ramos (2001), diferenciou dois tipos de *stress*: definiu *distress* como *stress* desagradável, aquele que está na origem das doenças de adaptação e distinguiu-o do *eustress*, o *stress* agradável e curativo.

Não é comum considerarmos *stress* em todas as experiências anteriormente referidas, na opinião de Miranda (s.d.), visto que a associação da palavra *stress* é frequentemente aceite para aquilo que é desgastante, desfavorável, prejudicial ou algo do género, em que a reacção típica do *stress* pode ser provocada por meio de estímulos positivos e/ou agradáveis. Essa possibilidade é denominada de *eustress*: assim, podemos considerar que o fenómeno de *stress* não é, por si só, negativo, uma vez que o que o caracteriza é sua tipologia perante a pessoa que o vivencia.

Para o mesmo autor, aquilo que frequentemente chamamos de *stress* é o outro lado do fenómeno, ou seja, quando vivenciamos experiências ou estímulos que provocam reacções desfavoráveis ao nosso corpo, como por exemplo, variação abrupta e exacerbada da frequência cardíaca, fadiga, queda das funções respiratórias e/ou digestivas, dores inoportunas (por exemplo, cabeça, nuca e estômago) e disfunções psíquicas como nervosismo, ansiedade contínua, problemas de concentração nas tarefas quotidianas, agressividade e outras reacções tão comuns nos nossos dias, que em alguns casos podem levar a pessoa ao esgotamento, representam, em linhas gerais aquilo que se convencionou chamar de *stress*. Mas, na verdade, essa é a adaptação negativa que o corpo providencia para resistir ou “avisar” que podemos entrar em colapso, é o que chamamos de *distress*.

### **3.2- Manifestações (Sinais, Sintomas) de Ansiedade e de Stress**

De acordo com Frischknecht (1990), quando se está ansioso, os batimentos cardíacos aumentam, consome-se mais oxigénio, a pressão arterial aumenta, a respiração torna-se mais rápida; podem acontecer náuseas, delírio, secura da boca, sensação de cansaço ou fraqueza; com frequência boceja-se, começa-se a tremer ou a entrar em actividade nervosa como roer unhas, agitar as pernas, etc; pode ter-se fezes soltas, urinar frequentemente e suar profundamente; pode sentir-se dificuldades de respirar e de adormecer, porque a tensão muscular inevitavelmente aumenta.

Para Alarcão, Tavares & Santiago (2000) o *stress* pode manifestar-se por comportamentos não saudáveis (drogas) numa tentativa de lidar com as situações indesejáveis *stressantes*, ou pode manifestar-se de uma forma indirecta por um mal-estar físico através da somatização ou perturbação cognitiva (défice na capacidade de atenção e concentração). Os efeitos indesejáveis do *stress* acabam por se reflectir sempre na saúde das pessoas.

Segundo Campos (2003) o desejo de bons resultados, sob a pressão dos pais e as dificuldades da organização do ensino, levam a situações de pressão e de frustração. O estudante pode exprimir o seu *stress* através de muitas perturbações: dores de cabeça, dores abdominais, vómitos, diarreias ou rejeição alimentar.

Para a autora, o *stress* desencadeia uma reacção de alarme, em relação ao cérebro, estimulando a produção de mediadores químicos e hormonas (da hipófise e

supra-renais), que vão modificar o equilíbrio psicofisiológico da pessoa e provocam, nomeadamente, taquicardia, hiperventilação respiratória e vasoconstricção arterial. Existem outras manifestações, muitas vezes benignas e que passam despercebidas.

A autora apresenta as manifestações de *stress* biofisiológico: a) Manifestações motoras: falar rápido, tremores, gaguejar, voz entrecortada, precipitações e imprecisão; b) Manifestações emocionais: distanciamento afectivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda do envolvimento, perda do entusiasmo profissional; c) Manifestação cognitiva: diminuição da auto-estima; acentuam-se as preocupações e dificuldades na tomada de decisões, sensação de confusão, incapacidade de concentração e sentimento de falta de controlo; d) manifestações comportamentais: absentismo, atitude conflituosa, abuso de álcool ou de drogas, falta de empenho profissional; e) Manifestações nervosas: dores de cabeça (cefaleias ou enxaquecas) que surgem em qualquer altura do dia, irritabilidade, angústia e crises de pânico; vertigens, suores, alternâncias da sensação de frio e de calor, insónias, dores no tórax, ou mesmo perturbações da sexualidade; f) Manifestações cardiovasculares benignas: palpitações e um aumento do ritmo cardíaco. A ansiedade pode também provocar um aumento da tensão arterial. Nalguns casos, o *stress* é factor agravante nas perturbações cardíacas graves, como o enfarte do miocárdio; g) Manifestações do aparelho digestivo: aerofagia, obstipação ou, pelo contrário, diarreia e úlcera. O *stress* favorece as secreções ácidas do estômago, que provocam úlcera, o que é agravado quando as pessoas ansiosas comem pouco.

Segundo Campos (2003), existem ainda outras manifestações, como a recorrência de dores nas costas (lombalgias) ou dermatoses, como o eczema. É ainda de referir a menor resistência a infecções.

Baptista et al. (2000) apontam as queixas de perturbações do sono, a agitação, as dificuldades de concentração e de memória, como comuns nos períodos que antecedem essas situações de avaliação/exames.

Para sabermos se uma resposta é do tipo ansioso temos que saber se é, ou não, adaptada às circunstâncias, pois só é motivo de preocupação a ansiedade geradora de um comportamento inadequado.

Um simples passeio no jardim zoológico pode ser percebido por duas pessoas de maneiras bem distintas: para uma, pode representar uma sensação de um

momento de lazer relaxante e agradável, enquanto para outra poderá desencadear numa situação geradora de ansiedade.

As respostas de medo estão, assim, dependentes da capacidade cognitivo-perceptivo de cada indivíduo.

A análise das respostas de ansiedade pode ser explicitada sob três componentes diferentes: cognitivo, vegetativo e motor.

O componente cognitivo podemos considerá-lo como sendo mais de natureza subjectiva, pois está relacionado com tudo aquilo que a pessoa diz ou percebe sentir, ou seja, os seus sentimentos e pensamentos que a caracterizam na situação de ansiedade.

O componente vegetativo, dependendo directamente do sistema nervoso vegetativo, é caracterizado pela activação fisiológica que o indivíduo sofre quando se sente ansioso. Nessa situação de pressão psicológica, o sistema ergotrófico é activado dando origem a situações de vária ordem: aumento da sudorese; alterações de motilidade gástrica; emergência urinária entre outros. Este componente é importante porque é através dos seus sintomas que, muitas vezes, as pessoas se apercebem de que algo se está a passar, incentivando o indivíduo a procurar apoio de um especialista.

No que concerne ao componente motor, este encontra-se ligado com respostas de fuga e/ou evitamento desencadeadas pela ansiedade; este tipo de respostas tem implicações perturbadoras na vida do indivíduo porque limita a sua esfera de acção. O fugir e evitar determinadas situações vai alterar o seu ritmo de vida, com consequências graves, tais como: perder o contacto com os amigos, problemas profissionais porque evita confrontar-se com colegas de trabalho, reprovar de ano escolar porque deixou de ir às aulas, ou deixar de realizar as coisas que lhe dão prazer. Estes são apenas alguns exemplos, entre outros, que poderão limitar a vida diária de um indivíduo.

### **3.3- Como Lidar com a Ansiedade e Resolver Problemas**

Para qualquer pessoa saber lidar com a ansiedade, em primeiro lugar, é preciso entendê-la. A ansiedade é o resultado de um processo de aceleração da nossa mente. Como já vimos, ela é desencadeada pelo contacto com o novo, com o desconhecido

que, geralmente, representa uma ameaça para a nossa estabilidade. Ao preferir o conhecido, a mente humana cria a ilusão de que temos que controlar tudo.

Quando as sensações de instabilidade e de insegurança são classificadas na nossa mente como algo desagradável, das quais temos que nos livrar o mais rapidamente possível, começam a surgir os quadros ansiosos: pensamentos negativos associados à sensação de perigo iminente, agitação e inquietação são algumas das tensões psíquicas que fazem parte desse processo.

Posto o problema, como lidar com a questão, como diminuir ou eliminar os efeitos dilacerantes da ansiedade sobre os estudantes?

Para a ansiedade diminuir é preciso diminuir a actividade mental. A desaceleração da mente gera uma sensação de paz de espírito e de calma. Para tal podemos: 1 - Respirar fundo, lenta e compassadamente o maior tempo que se for capaz, pois ajuda a desacelerar fisiologicamente o cérebro e, por consequência, a mente; 2- Entender que quando um problema novo se configura à frente do estudante, a solução não está na sua mente, não está no seu pensamento, e sim no facto em si. Quando for possível, o estudante deve olhar para o “novo”, procurar entendê-lo, aumentar as suas informações e o seu conhecimento sobre ele. Não deve procurar referências anteriores, pois isto aumentara a sua ansiedade; se não for possível, este deve olhar para o problema (exemplo, um exame ou oral) e procurar não pensar nele, tentar distrair a mente com outra coisa, lutar com ela para não pensar na avaliação e nas suas consequências; 3- Aceitar a falta de controlo, eliminar a prepotência da mente e entender que o estudante não é um Deus super poderoso que tudo pode controlar; 4 - Problemas e novidades resolvem-se com acções e não com pensamentos, é preciso que o estudante faça o seu melhor, o que está a ao seu alcance, e focado à realidade. O que está para além do seu melhor esforço, o estudante não pode controlar; 5 - Aceitar a possibilidade de perder, não querer ganhar a qualquer custo, pois isto acelera a mente e aumenta e muito o sentimento de derrota; 6 – O estudante deve aceitar conviver com a insegurança quando ela surgir à sua frente, não querer livrar-se dela com pressa: quanto mais o estudante aceitar conviver com a insegurança, mais calmamente ela se irá embora e a sua mente acalmar-se-á mais facilmente; quanto mais o estudante tentar livrar-se dela, mais ela se tornará ansiedade; 7 - Não se deixar enganar pela mente. Quando ela insistir internamente que o pior vai acontecer, usar as palavras mágicas: “Seja o que Deus quiser...”.

Resumindo, a mente acelerada é uma mente desequilibrada. Para o estudante se livrar da ansiedade, devemos aprender a escapar do seu domínio.

Para Campos (2003) é possível criar estratégias de resolução, gestão e prevenção do *stress* e ansiedade, como por exemplo: 1) Não chegar ao limite; 2) Lidar com os problemas, logo que aparecem e de maneira objectiva; 3) Tentar reconhecer as limitações; 4) Analisar a realização das tarefas em função das prioridades e objectivos pessoais; 5) Distinguir e realizar primeiro as tarefas prioritárias; 6) Realizar as tarefas que requerem maior criatividade quando o nível de energia é mais elevado; 7) Aprender a organizar-se; 8) Aprender a dizer não: não se dispersar e saber recusar algumas tarefas no sentido de ter mais tempo disponível para aquilo que se considera realmente importante; 9) Desenvolver autoconfiança; 10) Não querer controlar tudo e, sempre que possível, delegar, pois um dos maiores factores de *stress* resulta da tentativa de controlar tudo.

### **3.4- Efeitos da Ansiedade e do *Stress* no Desempenho Académico**

É praticamente impossível reflectir acerca do rendimento académico sem nos referirmos aos testes, exames, avaliações e, concomitantemente, à ansiedade típica dessas situações.

Torna-se imprescindível perceber a importância da ansiedade nos exames/testes.

É preciso não esquecer que toda a gente já fez avaliações/exames. Muitos estudantes, nesta fase, sentem-se em *stress* e é importante que percebam que, na medida certa, isso não só é natural, como desejável, uma vez que este é um estado que um organismo saudável desenvolve numa situação em que todas as suas energias se devem mobilizar.

A ansiedade, se for bem doseada, torna um aluno mais eficaz, apurando a concentração e a rapidez de resposta.

A primeira atitude certa a adoptar é assumir a ansiedade como natural e benéfica, começando o mais cedo possível a atacar a preparação para o exame, com metas realistas para que se cumpram desde o início.

Segundo Dortu (1993), a universidade e o ensino superior, na generalidade, favorecem mais do que nunca um clima de competição, desencadeado muitas vezes pela perspectiva da dificuldade em encontrar emprego.

Neste sentido, a responsabilidade dos estudantes é maior do que antigamente, logo, esta situação é propícia a momentos ou situações de ansiedade e *stress*.

A ansiedade nas avaliações tem sido interpretada numa perspectiva multidimensional e muito complexa, daí a importância de variáveis cognitivas e afectivas, bem como a conceptualização da ansiedade como um processo complexo.

Para Covington (1985) esse processo inclui pelo menos três fases: antes, durante e depois da realização, a que chamou “ciclo de realização”.

A ansiedade perante uma situação de avaliação escolar universitária é habitualmente conhecida como ansiedade aos exames. Por se referir apenas à situação de teste ou exame escrito ou oral, leva-nos a interpretar esta designação como demasiado restritiva e limitadora (Gregório *et al.* 2003).

A ansiedade aos exames pode surgir nos momentos de aprendizagem propriamente dita, como a instrução e a preparação e também nos momentos de avaliação dessa aprendizagem, como seja, exames, orais ou escritos, testes, chamadas, apresentação de trabalhos, entre outros.

O modelo cognitivo como conceptual, integrador e compreensivo que é (Sarason, 1980), tem mostrado ser uma perspectiva adequada e compreensiva para o estudo da ansiedade nos testes. Daí que no estudo desta temática mereçam destaque os factores e processos cognitivos (Sarason, 1980; Cruz, 1988). Nesse sentido, a ansiedade nos testes é entendida como um processo transaccional medido cognitivamente; este processo transaccional engloba três componentes: transacções entre as exigências ambientais e os recursos pessoais, processos de confronto e comportamentos que permitem ao indivíduo lidar com as situações (Cruz, 1988).

Os momentos de ansiedade nos testes são de natureza cognitiva e emocional: na componente cognitiva, entre vários aspectos, salientamos uma baixa auto-confiança ou auto-dúvidas, uma auto-crítica ou auto-derrotismo; uma antecipação do fracasso e possíveis consequências, em que a derrota pessoal pode levar à descida da auto-estima, cognições de fuga ou de evitamento; ou ficar bloqueado, paralisado, com dificuldades em raciocinar. A componente emocional dos testes engloba aspectos de activação fisiológica e sentimentos de tensão, desconforto ou nervosismo, resultantes da percepção dessa activação fisiológica (Cruz, 1988).

Estas componentes da ansiedade dão um *feedback* ao indivíduo relativamente à ansiedade que ele experencia, levando a constantes reavaliações do indivíduo. Por esta razão, a ansiedade nos testes pode funcionar como um círculo vicioso ou uma espiral que parece não ter fim (Ellis, 1987). Quando um estudante analisa e avalia as suas próprias reacções de *stress*, pode ficar mais ansioso devido à maneira como actuou na situação indutora de *stress*. Daí Ellis (1978) chamar a esta situação “ansiedade acerca da própria ansiedade” ou mesmo a noção de *stress* secundário, defendido por Bernard e colaboradores (1983).

Edelmann & Hardwick, 1986; Smith, Arnkoff & Wright, 1990, citados por Baptista *et al.* (2000), consideram que o caso particular da ansiedade relacionada com o desempenho é o da ansiedade aos exames, que se caracteriza por dificuldades de desempenho em situações como testes, exames ou entrevistas, existindo intensa ansiedade antecipatória, que interfere com a capacidade de estudo e com o desempenho em situações de avaliação.

Nesta situação de ansiedade estão subjacentes processos cognitivos, por isso, e corroborando a opinião de Cruz (1988), parece ser mais adequado utilizar a designação de “ansiedade em realizações escolares”, à semelhança de Wine (1980) e Beck (1986), que falam em “ansiedade de avaliação” ou “ansiedade de realização”. Esta última designação é defendida por Covington (1985), que considera a ansiedade nos exames, não como um fenómeno situacional isolado, mas como um conjunto de factores interrelacionados que existem ao longo do “ciclo da realização”, ou seja, desde a fase de preparação para o exame/avaliação e durante a realização do mesmo, numa fase de reacção a esse mesmo exame/avaliação.

A ansiedade é, assim, interpretada como um conjunto de elementos interrelacionados. Das muitas investigações já realizadas, foram identificadas algumas variáveis cognitivas e emocionais, que podem diferenciar os estudantes em relação ao seu nível de ansiedade. Dessas variáveis sobressaem características individuais, como: o desânimo aprendido (Peterson & Seligman, 1984); a tendência para reagir com estados de ansiedade nos testes (Spielberger *et al.*, 1976; Sarason, 1984; Pereira, 1986), ou mesmo da estrutura cognitiva dos alunos (Meichenbaum *et al.*, 1980).

O nível de auto-confiança do estudante intervém na fase que antecede os exames, bem como o estado de ansiedade devido à percepção da dificuldade do teste e ao nível de expectativa da nota que se espera. O papel e o impacto do diálogo interno

também intervêm, durante o exame/avaliação – cognições experienciadas (Cruz, 1987). Já na fase final, após realização do exame/avaliação e divulgação das notas, são importantes as reacções dos estudantes perante o fracasso ou sucesso percebido.

Num estudo pioneiro, Cruz (1987) realizou pesquisas com o objectivo de estudar as diferenças nos processos cognitivos e afectivos de alunos universitários com altos e baixos níveis de ansiedade nos testes. Essa pesquisa foi efectuada ao longo do processo de realização de um exame escolar e os resultados mostraram que os alunos com alto e baixo nível de ansiedade diferiam significativamente em relação a alguns factores ou processos cognitivos e afectivos ou emocionais (Cruz, 1987).

Segundo a lei de *Yerkes – Dodson* da ansiedade, o sucesso ou insucesso de uma aprendizagem depende do grau com que a recompensa ou a punição são utilizadas, pelo que deverá ter-se sempre em conta a situação em que se realiza tal tarefa, assim como o relevo que é dado a essa mesma tarefa. Isto em termos práticos e ligando com o assunto de ansiedade, leva a que se diferencie a ansiedade propulsiva (que progride, que avança) da ansiedade inibitória. Por exemplo, uma situação académica - um exame: se este for demasiado fácil, para que o estudante o resolva com sucesso terá de ter “impulsos” – motivações bastante fortes para desempenhar essa actividade com êxito; por outro lado, se o exame for exageradamente difícil, o estudante sentir-se-á ansioso, o que bloqueará os seus desempenhos desorganizando, assim, o seu comportamento.

Alguns estudos referem que as situações indutoras de *stress* são consequentemente geradoras de ansiedade, que levam a dificuldades de realizações escolares (Cruz, 1987 e 1989; Gick, 1986).

No ensino superior o processo de avaliação das capacidades do estudante é realizado através de exames, testes ou trabalhos, suscitando nestes a ansiedade relativa à avaliação. O que poderemos dizer é que as dificuldades que o estudante tem em lidar com as situações académicas indutoras de *stress* poderão, entre outras, como a capacidade intelectual ou a motivação, explicar as diferenças de rendimento académico entre os estudantes. Funcionando as avaliações como acontecimentos indutores de *stress*, os estudos referentes a este assunto são geralmente desenvolvidos como ansiedade aos exames.

Para Dortu (1993), citado por Pereira (1997), o *stress* é o grande inimigo do estudante. Os anos que são vividos na universidade tornam-se muito *stressantes*, provocando efeitos negativos, tanto para a saúde física como mental dos estudantes.

Para os estudantes universitários, em particular, o *stress* poderá ser um importante agente de contribuição para a elevada incidência neste grupo de depressão e de suicídio, de consumo de drogas, de distúrbios alimentares, como bulimia e anorexia nervosa, e do baixo rendimento académico (Lobel & Dunkel-Schetter, 1990).

### **3.5- Definição de *Coping***

Ao considerar que o ensino universitário é um meio excepcional com elevado potencial para o desenvolvimento no processo do crescimento de todos os seus membros, nomeadamente os estudantes, tendo em vista a melhoria e a promoção do sucesso educativo, torna-se capital a criação de estruturas que beneficiem a aprendizagem do controlo do *stress* e da utilização de estratégias de *coping* de forma eficaz.

Definir o termo *coping* (de origem anglo saxónica) não é uma tarefa fácil. Traduzindo para a língua portuguesa correspondem-lhe as expressões “formas de lidar com” ou “estratégias de conforto”. Sendo, porém, o termo já significativamente popular, não só o modelo de terapia comportamental, mas também a outros níveis, optámos, a exemplo de outros autores, pelo uso do termo em inglês.

Monat & Lazarus (1985) utilizaram o termo *coping* referindo-se aos “esforços de lidar com as situações de proporcionam, ameaça ou desafio, quando está disponível uma rotina ou uma resposta automática” (s.p.). Estes autores consideram que há diferenças entre estes tipos de situações, sendo a noção que cada pessoa tem de tempo importante para diferenciar as referidas situações. Ao indicar dano estamos a falar de situações desagradáveis, tais como doença, morte, perda do *status* social, perda de relacionamentos significativos ou problemas económicos, entre outros. A ameaça refere-se à antecipação do que poderá eventualmente suceder - ocasiões negativas semelhantes às do dano, todavia ainda não aconteceram. Em situação de desafio, tal como o nome indica, o indivíduo acredita que tem capacidades para superar as dificuldades.

Segundo Folkman (1984), os mecanismos de *coping* na situação de dano são direccionados ao presente com uma função de reinterpretação do mal sucedido ou mesmo de tolerância à situação. Perante a ameaça, as estratégias de *coping* são orientadas para o futuro. As avaliações de dano e ameaça suscitam, geralmente,

emoções negativas do tipo cólera ou medo. Na situação de desafio, o indivíduo sente-se mais confiante, podendo as avaliações despertar emoções positivas do tipo satisfação.

A avaliação cognitiva, segundo Folkman *et al.* (1986), é um processo através do qual o indivíduo analisa se uma determinada situação é, ou não, relevante para o seu equilíbrio, sendo constituída por três tipos de avaliação: primária, secundária e reavaliação. Na avaliação primária, o indivíduo avalia se a relação entre ele e o meio ambiente é, ou não, significativa. As avaliações de bem-estar do indivíduo podem ter consequências positivas; ser irrelevantes se não tiverem significado; ou ter consequências negativas, que podem apresentar-se como ameaça, dano ou desafio. Na avaliação secundária, o indivíduo verifica se poderá fazer algo para superar os prejuízos ou perda, ou melhorar as probabilidades de benefício; nesta avaliação, o indivíduo analisa as opções de *coping*, isto é, os recursos que poderão alterar o estado em que se encontra. Segundo Folkman (1984) esses recursos poderão ser de carácter fisiológico (saúde), psicológico (auto-estima, crenças), social (apoio social) e material (dinheiro). No terceiro tipo, a reavaliação, é realizada uma reflexão de avaliação primária e secundária, em que o indivíduo verifica se a situação é, ou não, significativa e importante para o seu bem-estar, podendo, porém, entrar em *stress* se reconhecer que não tem aptidões ou competências para lidar com ela.

De acordo com White (1985), o termo *coping* tem um significado muito idêntico: o *coping* reporta-se às situações que pensamos empreender, implicando modificações drásticas, podendo também referir-se a problemas que para serem resolvidos impõem comportamentos novos, diferentes das formas habituais, estas modificações têm, frequentemente, repercussões desagradáveis como “a ansiedade, o desespero, a culpa, a vergonha ou o pesar” (s.p.). Os afectos desconfortáveis necessitam de um alívio, pelo que o *coping*, para este autor, indica uma necessidade de adaptação em situações problemáticas.

Folkman (1984), por seu lado, interpreta o *coping* como os esforços cognitivos e comportamentais, utilizados pelo indivíduo, para lidar com situações indutoras de *stress*.

Para Ramos (2001) “se o *stress* psicológico descreve uma relação desfavorável entre a pessoa e o ambiente, então o *coping* define as acções destinadas a alterar as circunstâncias dessa relação, ou a forma como é avaliada, de maneira a torná-la mais favorável” (p.55).

Se reflectirmos acerca do papel que a prática de actividade física pode ter na melhoria do bem-estar físico e psíquico de qualquer estudante, promovendo a adopção de bons hábitos e estilos de vida saudáveis e, principalmente, na influência relativa à redução e controlo do *stress*, é óbvio que nos iremos lembrar dos estudantes de Ciências do Desporto e Educação Física.

Habitualmente, este curso inclui uma componente prática muito elevada, em que são estudadas muitas matérias/modalidades desportivas da actualidade, logo, à partida, será um dos cursos universitários que particularmente oferece aos estudantes um saudável desenvolvimento integral.

Em 1999 Santos realizou um estudo e verificou que os alunos dos Cursos de Ciências do Desporto e Educação Física podem, a partir da componente essencialmente prática do curso, superar a componente teórica, isto é, com o aliviar de tensões ao ar livre, como é o exemplo uma aula teórico-prática de Futebol, poderão, posteriormente, encarar as disciplinas teóricas numa outra perspectiva.

Através do eminente convívio social, especialmente nas aulas teórico-práticas os alunos podem, ainda, fomentar o desenvolvimento da sua própria personalidade, assim como com relativa facilidade podem vivenciar situações de actividade física desportiva, que lhes permitam aliviar todo o *stress* intrínseco à vida estudantil, obtendo, assim, forçosamente, estratégias de *coping* para os seus problemas.

Na perspectiva de Ferreira (2003), e indo de encontro ao supracitado anteriormente, quanto mais os estudantes se encontram envolvidos com os pares, maior é o seu envolvimento no sistema educacional e interpessoal da instituição. As interacções com os outros estudantes do mesmo curso, que são meramente recreativas, como por exemplo ir a uma festa, dançar ou praticar desporto, podem promover a adaptação, ajudando os estudantes a familiarizar-se e a integrar-se numa cultura de escola, ao mesmo tempo que se identificam com o seu papel de estudantes.

A autora acrescenta ainda que o estudo e o trabalho em grupo, situação claramente marcante no curso de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, ajuda ao desenvolvimento da interdependência e pode contribuir para a resolução das tarefas que seguem a autonomia, como seja desenvolver relações interpessoais e fomentar um sentido de vida.

Apesar do que acima referimos, Santos (1999) reconhece que estes mesmos alunos do curso Ciências do Desporto e Educação Física sofrem bastante “mal-estar

físico”, que poderá estar relacionado com as noitadas e festas semanais, uma vez que poucos deles estão sob o olhar atento dos pais.

### **3.5.1- Estratégias e Tipos de Estratégias de *Coping***

Todo o ser humano, ao longo da sua vida, experencia situações de dano, de ameaça e de desafio, situações essas com as quais tem de lidar de uma forma mais ou menos adequada. Essa “adequabilidade” é adquirida ao longo da sua existência. Na aquisição de aptidões para lidar com situações difíceis intervêm vários factores, tais como o tipo de personalidade, ou mesmo as relações parentais próximas.

Para os psicólogos, preocupados com o estudo do comportamento humano e empenhados na promoção da educação e da saúde mental de cada indivíduo, estes julgam que a aprendizagem correcta das aptidões que permitem lidar com os problemas poderá levar a que o indivíduo não se torne tão vulnerável à doença física ou psicológica (Fischer 1986).

A aprendizagem das estratégias de lidar com o *stress*, para Meichenbaum & Turk (1982), citados por Serra (1988), são “aprendidas por osmose”, o que indica que o indivíduo faz o que vê fazer. Ao encontrar um modelo “bom” e adequado, ele aprende as aptidões que precisa e obtém sucesso, contudo se o modelo é “mau”, mais complexo e difícil será o seu êxito nas estratégias de *coping*, o que poderá dificultar a sua integração e modos de actuar ao longo da vida.

Compas (1987) indica que as estratégias de *coping* que o indivíduo adopta são influenciadas pelo processo de socialização e história pessoal da aprendizagem. Ao referir-se ao desenvolvimento cognitivo e social de crianças e adolescentes, este autor apresenta alguns aspectos, tais como o auto-conceito, a auto-eficácia, o auto-controlo, as auto-percepções, as atribuições causais e os bons modelos de *coping*, que poderão influenciar o *stress* e as estratégias de *coping*.

As influências culturais, especificamente a aprendizagem cultural dos sistemas de valores e crenças, podem levar a diferentes formas de acção. Os homens e as mulheres utilizam também diferentes formas de lidar com os problemas, podendo estes dados ser um indicador de que a aprendizagem de estratégias de *coping* é influenciado pela aprendizagem de papéis sexuais (Serra, 1988).

Além de aprendizagem vicariante, Serra (1988) refere que também o condicionamento clássico e o operante estão implicados na aprendizagem de estratégias de *coping*.

Coyne & Lazarus (1980), citados por Matos (1989), indicam que as estratégias de *coping* podem ser avaliadas sob a perspectiva de custos e probabilidades de êxito. Ao referir-se aos custos de *coping* e não *coping*, indica que estes poderão ter repercussões negativas, quer na saúde, quer no comportamento de um dado indivíduo. Se uma pessoa percebe que os seus esforços não têm êxito e se generaliza a expectativa da ineficácia dos seus mecanismos, então a tendência para a passividade aumenta, podendo até funcionar um estado de desespero aprendido (Matos 1989). De referir ainda que o desenvolvimento do processo de *coping* é influenciado pelas características da personalidade, por influências culturais e pelos factores situacionais.

Sendo a entrada na universidade, e conseqüente frequência de um curso, uma das etapas bastante significativas na vida de um estudante, merece, por isso, ser realçada a maneira como os indivíduos nesta fase reagem aos mecanismos de *coping* e *stress*. É importante conhecer quais as estratégias de *coping* que eles utilizam para enfrentar as situações indutoras de *stress*.

Lazarus (s.d.) salientou que para manipular-controlar uma situação indutora de *stress*, é muito importante que os estudantes acreditem neles próprios, pois se tiverem sucesso com os meios que utilizarem numa situação difícil, então é provável que possam sentir-se mais confiantes e seguros.

As estratégias defensivas pessimistas podem, igualmente, ser um bom mecanismo para lidar com situações indutoras de *stress*. Muitas vezes, imaginar situações negativas pode preparar o indivíduo para enfrentar situações de *stress* (por exemplo, numa situação de exame imaginar que também os alunos brilhantes estavam convencidos que iam reprovar, pode ajudar outros alunos a restabelecer a autoconfiança). Tais pensamentos de fracasso, em vez de perturbar ou paralisar, podem, pelo contrário, levar a que um indivíduo se sinta motivado a desempenhar uma tarefa com mais empenho, desdramatizando a situação. Em síntese, poderemos dizer que pensamentos positivos e negativos estão envolvidos em mecanismos de *coping* com situações indutoras de *stress*.

### 3.5.2- Funções das Estratégias de *Coping*

De acordo com a especificidade da situação, assim as estratégias de *coping* poderão ser mais ou menos influenciadas. Estas não são uniformes e apresentam várias funções: as estratégias de *coping* têm uma função protectora, realizando-se essa função sobre três perspectivas diferentes, esquematizadas por Serra (1988) da seguinte forma:

- Pela eliminação ou modificação das condições que criam os problemas;
- Pelo controlo perceptivo do significado da experiência ou das suas consequências;
- Pela manutenção dentro de limites razoáveis, das consequências emocionais dos problemas.

Através da primeira estratégia, o indivíduo utiliza as acções que permitem a procura de informação para poder actuar, ou mesmo o confronto com aqueles que criam as dificuldades ou problemas.

Pela segunda estratégia, o controlo perceptivo pode ser reconhecido pela “neutralização da ameaça”, em que são utilizadas comparações positivas do problema, como por exemplo “podia ser pior”, ou através da ignorância selectiva tornando trivial o significado das ocorrências, ou mesmo minimizando-as. Poderá ainda utilizar como estratégia o “evitar activo do problema”.

As estratégias que tentam diminuir as emoções são de vários tipos, como por exemplo, fumar, comer ou beber em excesso, realizar mais exercícios físicos, ingerir medicamentos ou mesmo rezar, entre outros (Lazarus *et al.* 1984).

Na terceira estratégia, podemos dizer que o indivíduo não lida frontalmente com os problemas, mas através de limiares “permitidos” tende a reduzir os estados de tensão emocional de maneira a que possa aguentar as consequências emocionais dos problemas.

Por seu lado, Lazarus *et al.* (1984), atribuem ao *coping* duas funções essenciais:

- Regulação do estado emocional, por meio de esforços que permitam ao indivíduo pensar e agir de uma forma eficaz – *coping* focado para a emoção (Compas, 1987);
- Modificação ou alteração da relação indivíduo-ambiente, por meio de esforços que permitam lidar adequadamente com situações indutoras de *stress* - *coping* focado para o problema ou *coping* instrumental.

Herrmann & Wortman (1985) examinaram a relação entre os processos de *coping* e o controlo da acção nos acontecimentos de vida difíceis, referindo que as

peessoas com mais sucesso utilizam estratégias de  *coping*  focadas na acção e, por isso, a obtenção de maior controlo nesta.

No que se aplica às funções de  *coping*  focado no problema ou na emoção, Santos (1999) constatou que os estudantes do curso de Educação Física e Desporto aplicam ambas, segundo o tipo de problema que enfrentam, isto é, procurando várias formas para o superar, sem nunca colocar de parte a prática da actividade física desportiva para o vencer ou ultrapassar.

Por último, Santos (1999) refere mesmo que os alunos deste curso, em geral, apresentam estilos de vida saudáveis, praticando frequentemente actividade física e, sempre que se justifique, recorrem ao envolvimento e à participação em actividades de grupo, à procura de apoio e suporte psicológico e de alternativas para superar o problema.

## PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

### CAPÍTULO IV – MATERIAL E MÉTODOS

#### 4.1- Caracterização da Amostra/População

A amostra inquirida neste estudo é composta pelos alunos do 2º ano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no ano lectivo de 2007/2008, perfazendo 51 inquiridos.

Variáveis	Nº	% Válida	
Sexo	Masculino	34	66,7
	Feminino	17	33,3
	<b>Total</b>	51	100,0
Idade (anos)	18	2	3,9
Média: 21,14	19	17	33,3
Mediana: 20,00	20	15	29,4
Moda: 19	21	2	3,9
Desvio Padrão: 3,09	22	4	7,8
Mínimo: 18	23	2	3,9
Máximo: 31	24	1	2,0
	25	1	2,0
	26	2	3,9
	27	3	5,9
	30	1	2,0
	31	1	2,0
<b>Total</b>	51	100,0	
Mudaste de residência para vires estudar?	Sim	36	70,6
	Não	15	29,4
	<b>Total</b>	51	100,0
Frequenta ste outros cursos?	Sim	8	15,7
	Não	43	84,3
	<b>Total</b>	51	100,0
O Curso que frequentas foi a tua...	1ª escolha	46	90,2
	2ª escolha	3	5,9
	3ª escolha	2	3,9
	<b>Total</b>	51	100,0
Já alguma vez pensaste em mudar de curso?	Nunca	38	76,0
	Algumas vezes	12	24,0
	<b>Total</b>	50	100,0
	Não responde	1	
Se sim porquê?	Razões Financeiras	2	25,0
	Desilusão com o curso	4	50,0
	Sentir-me só	2	25,0
	<b>Total</b>	8	100,0
	Não responde	43	

Tabela 1: Tabela de frequências e estatística descritiva de cada uma das variáveis relativas à caracterização da amostra.

Como podemos observar na tabela nº1, em relação à variável “Sexo”, verificamos que das 51 respostas válidas, 34 (66,7%) são rapazes e os restantes 17 (33,3%) são raparigas.

No que concerne à “Idade”, a amostra dos alunos do 2º ano varia entre os 18 e os 31 anos, com uma média de 21,14 anos e um desvio padrão de 3,09 anos. A idade predominante é 19 anos, havendo também uma frequência bastante significativa de alunos com 20 anos (com percentagens, respectivamente, de 33,3% e 29,4%).

No que diz respeito à questão “Mudaste de residência para vires estudar?”, podemos constatar que a maioria dos inquiridos respondeu “Sim” (70,6%), o que corresponde a 36 dos inquiridos, a restante percentagem dos respondentes, 29,4%, respondeu “Não” (15 inquiridos).

Relativamente à questão “Frequentaste outros cursos anteriormente?”, verificamos que 15,7% (8 inquiridos) frequentaram outros cursos, enquanto que a maioria (84,3% = 43 inquiridos) frequentam o curso no qual se encontram matriculados.

Ao analisarmos a questão “O curso que frequentas foi a 1ª, 2ª ou 3ª escolha?”, podemos observar que 90,2 % dos alunos se encontra matriculado na “1ª escolha”, o que corresponde a 46 inquiridos, 5,9% dos inquiridos optou por este curso como “2ª escolha” (3 inquiridos) e 3,9% como “3ª escolha” (2 inquiridos).

Quando questionados acerca de “Já alguma vez pensaste em mudar de curso?”, 76,0%, dos inquiridos (38 alunos) responderam “Nunca” e 24,0% (12 alunos) responderam “Algumas vezes”. É de referir que um inquirido não respondeu à questão. De todos os que responderam à questão “Se sim, porquê?”, 25,0% (2 alunos) foi devido a “Razões financeiras”, 50,0% (4 alunos) foi devido a “Desilusão com o curso” e 25,0% (2 alunos) foi devido a “Sentir-me só”; é de salientar que apenas 8 em 12 alunos responderam à questão.

#### **4.2- Descrição dos Instrumentos de Avaliação Utilizados**

Para colocar em prática a realização deste estudo utilizámos, um questionário organizado em três partes, como podemos verificar no anexo 16. A parte I diz respeito aos “Dados Pessoais” que nos ajudam a caracterizar a amostra; a II é relativa ao “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem”; finalmente, a parte III é referente ao “Questionário de Ansiedade Perante os Exames”, incluindo a “Escala de Ansiedade de Zung”.

Este questionário foi aplicado em Novembro de 2007 aos alunos do 2º ano da FCDEF-UC, no ano lectivo 2007/2008, perfazendo um total de 51 inquiridos.

Seguidamente, passamos a descrever cada um dos instrumentos de medida utilizados, referindo quem são os seus autores, qual o seu objectivo, o tipo de questões e de respostas.

A primeira parte do questionário pretende caracterizar a amostra através de questões relativas a “Dados Pessoais”: ano que os estudantes frequentam, o sexo, a idade (anos), se mudaram de residência para estudar, frequência de cursos anteriores, se o curso que frequentam se refere à 1ª, 2ª ou 3ª escolha e se os estudantes pensaram em mudar de curso.

A parte II constituída por um “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem” reúne 10 factores, a saber: Atitude, Motivação, Organização do tempo, Ansiedade, Concentração, Processamento da informação, Selecção das ideias principais, Auxiliares de estudo, Auto-verificação e Estratégias de verificação.

Segundo os autores, Weinstein & Palmer (1990), citados por Figueira (1994) o factor “Atitude” avalia a atitude e o interesse pela escola, a importância atribuída à escola, a consciência dos objectivos escolares, estando os seus itens relacionados com a atitude e o interesse dos alunos pelo ensino e pela escola.

No que concerne à “Motivação”, neste factor avalia-se, genericamente, a auto-disciplina, a diligência (assiduidade, cuidado, atenção) e gosto (interesse). Os resultados neste factor reflectem o grau de aceitação da responsabilidade para a realização de tarefas específicas relacionadas com o sucesso escolar.

Quanto à “Organização do tempo”, factor 3, este examina os princípios de organização do tempo para as tarefas escolares, pois “organizar o tempo de forma eficaz é uma estratégia importante de suporte da aprendizagem”.

A dimensão “Ansiedade” é definida como o grau em que os sujeitos se preocupam com a escola e o seu desempenho, revelando os resultados, o grau de tensão ou de ansiedade dos alunos face às tarefas escolares.

No que diz respeito à “Concentração”, esta avalia a capacidade dos sujeitos prestarem atenção às tarefas escolares, revelando a capacidade de concentração e de direcção da atenção para a escola e para as tarefas escolares, incluindo as actividades de estudo.

O factor “Processamento da informação” integra diferentes áreas, incluindo a utilização de elaboração imagética e verbal, a monitorização da compreensão e o

raciocínio, ou seja, podemos dizer que contempla as estratégias de organização e de elaboração.

O factor “Seleção das ideias principais” analisa, genericamente, a capacidade para retirar informação relevante para os estudos posteriores.

Em relação ao factor “Auxiliares de estudo”, este examina o grau de utilização de técnicas de suporte ou materiais que podem auxiliar o sujeito a aprender e a recordar nova informação, isto é, a capacidade dos alunos para criar auxiliares de estudo que tornem a aprendizagem e a recordação mais significativa, contemplando, igualmente, as estratégias de repetição.

Relativamente ao factor “Auto-verificação” (*Self-testing*, auto-teste ou auto-avaliação), este analisa, de um modo geral, a capacidade do sujeito fazer revisões e de se preparar para as aulas e para os exames.

Quanto aos resultados relativos ao factor “Estratégias de verificação” (*test strategies*), estes reflectem a utilização de estratégias de preparação e de estratégias adoptadas, face ao próprio teste.

A parte III é referente ao “Questionário de Ansiedade Perante os Exames”, incluindo a “Escala de Ansiedade de Zung”, que corresponde a um conjunto de manifestações, sinais e sintomas de ansiedade em situação de exame, adaptado por Ponciano, E.; Serra, A. & Relvas, J. (1982).

Os inquiridos, nas questões relativas à II parte do inquérito, apenas poderiam escolher como resposta uma das cinco opções apresentadas (“a”, “b”, “c”, “d”, ou “e”), assinalando-a com um X (xis). Nas questões relativas à parte III do inquérito, os inquiridos apenas poderiam escolher como resposta uma das quatro opções apresentadas em cada questão.

#### **4.3- Procedimentos**

Após efectuarmos a caracterização da amostra e dos instrumentos de medida utilizados (questionário), de seguida passamos a descrever os procedimentos efectuados.

A primeira reunião com a Orientadora e Coordenadora da Monografia, a Professora Doutora Susana Ramos, foi no dia 11 de Novembro de 2007, tendo como ordem de trabalhos definir os principais objectivos para a realização do nosso estudo,

cujos temas são “Hábitos, Métodos de Estudo e Ansiedade Perante os Exames dos Alunos, no ano lectivo 2007/2008” da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Definimos também qual o instrumento de avaliação a utilizar, bem como o modo de administração e o momento da sua aplicação, e ainda, definimos estratégias básicas para a orientação e organização do nosso estudo.

Como já referimos anteriormente, ficou definido que o instrumento a utilizar seria um questionário de auto-resposta com três partes. A parte I, que diz respeito aos “Dados Pessoais” que auxiliam a caracterizar amostra, a II é relativa ao “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem”, e a parte III que é referente ao “Questionário de Ansiedade Perante os Exames”, incluindo a “Escala de Ansiedade de Zung”.

Após a cedência das três partes do questionário pela Orientadora, dirigimo-nos à Biblioteca da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, para consultar a “Revista Psychologica” (94) a fim de obtermos o questionário “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem”, uma vez que a Orientadora tinha consigo disponíveis as outras duas partes do questionário a administrar.

Este questionário foi administrado em Novembro de 2007, aos alunos do 2º ano FCDEF-UC, no ano lectivo 2007/2008.

No que diz respeito ao modo de administração e ao momento de aplicação do questionário, foi decidido que, uma vez que o tema acima referido seria o mesmo para os 3 alunos de seminário da Orientadora, o colega Nuno Couceiro aplicava os questionários ao 1º ano, eu, Rita Rodrigues, aplicava os questionários ao 2º ano e o colega Diogo Almeida aplicava os questionários ao 3º ano. Assim procederíamos conjuntamente à realização e aplicação de somente um questionário. Administrámos, então, os questionários contactando alguns professores a fim de podermos aplicar os mesmos durante a aula. No caso do 2º ano, a Professora Doutora Susana Ramos, disponibilizou-se a aplicar os questionários durante a aula de Métodos Quantitativos II (aula Prática), nos dias 22 e 23 de Novembro de 2007.

Aquando do preenchimento do questionário, por cada um dos inquiridos, foi solicitado aos mesmos que o efectuassem de forma calma, consciente, sincera e rigorosa, com a finalidade de se poder consumir uma análise credível e fiável dos resultados alcançados.

Posto isto, conseguimos administrar e recolher 45 questionários ao 1º ano, 51 questionários ao 2º ano e 42 questionários ao 3º ano.

Para finalizar, é importante mencionar que os questionários não foram aplicados a todos os alunos, uma vez que a frequência às aulas não foi de 100%.

#### **4.4- Análise Estatística**

Após a recolha dos dados, iniciou-se a construção da base de dados, utilizando o programa *S.P.S.S.*, versão 15.0, para *Windows*, depois de todos os questionários estarem devidamente ordenados.

No sentido de tornar mais clara e objectiva a análise dos resultados dividimos as partes II e III do questionário em sub tópicos. Estatisticamente procedeu-se à elaboração de tabelas/quadros para cada sub tópico das partes do questionário, bem como à avaliação da consistência interna de cada um dos factores.

Na avaliação da consistência interna de cada um dos factores procedeu-se ao cálculo do valor de *Alpha de Crobach* e para a análise dos resultados referentes a cada um desses factores construíram-se tabelas de frequência e de estatística descritiva.

## CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 5.1- “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem”

O “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem” referido como instrumento de avaliação/diagnóstico aborda um conjunto de 76 itens, que compõem dez dimensões ou factores, a saber: *Atitude, Motivação, Organização do tempo, Ansiedade, Concentração, Processamento da informação, Selecção das ideias principais, Auxiliares de estudo, Auto-verificação e Estratégias de verificação.*

Para a avaliação dos “Hábitos, Métodos de Estudo e Ansiedade perante os Exames dos Alunos da FCDEF no ano lectivo 2007/2008”, baseámo-nos nos factores encontrados por Weinstein & Palmer, adaptados por Figueira (1994).

Passamos agora a apresentar os 10 factores por nós utilizados, bem como os seus nomes.

Quadro 1: Quadro dos factores do “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem”

Categoria	Itens	N°	Coeficiente Alpha	
			Estudo	Autor
F1-Atitude	5, 29, 34, 37, 44, 50, 68, 70	8	0,80	0,74
F2-Motivação	16, 27, 33, 40, 48, 55, 59	8	0,71	0,78
F3-Organização do Tempo	3, 22, 41, 57, 63, 65, 73	7	0,76	0,77
F4-Ansiedade	1, 20, 53, 56, 62, 71, 74, 76	8	0,78	0,82
F5-Concentração	6, 11, 38, 42, 45, 54, 60, 67	8	0,73	0,82
F6-Processamento da Informação	12, 15, 23, 32, 39, 46, 66, 75	8	0,81	0,80
F7-Seleção das Ideias Principais	2, 8, 25, 28, 35	5	0,75	0,71
F8-Auxiliares de Estudo	7, 13, 19, 24, 49, 52, 61, 72,	8	0,61	0,68
F9-Auto-Verificação	4, 17, 21, 26, 30, 36, 64, 69	8	0,69	0,74
F10-Estratégias de Verificação	9, 10, 14, 18, 31, 47, 51, 58	8	0,84	0,81
<b>Total</b>		<b>76</b>	<b>0,94</b>	

		N°	% Válida	Média	Mediana	Moda	DP	Mín	Max
Atitude (Factor 1)	[12-15[	1	2,0	31,00	32,00	34	5,53	12	40
	[15-18[	0	0,0						
	[18-21[	1	2,0						
	[21-24[	3	5,9						
	[24-27[	6	11,8						
	[27-30[	6	11,8						
	[30-33[	11	21,5						
	[33-36[	14	27,5						
	[36-39[	5	9,8						
	[39-42-]	4	7,9						
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>							

Tabela 2: Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Atitude”

Na tabela 2 podemos observar que a pontuação mínima atingida neste factor é 12 e a máxima é 40, tendo uma média de 31 pontos e um desvio padrão de 5,53 pontos.

Podemos ainda referir que 27,5% dos inquiridos (14 alunos) atingiram pontuação neste factor entre os [33-36[ pontos, sendo 34 o valor mais vezes obtido (moda).

		Nº	% Válida	Média	Mediana	Moda	DP	Mín	Max
Motivação (Factor 2)	[18-21[	5	9,9	26,49	26,00	24	4,43	18	35
	[21-24[	9	17,6						
	[24-27[	12	23,5						
	[27-30[	11	21,6						
	[30-33[	9	17,6						
	[33-36[	5	9,9						
	<b>Total</b>	51	100,0						

Tabela 3: Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Motivação”

A tabela 3 mostra-nos que a pontuação mínima atingida neste factor é 18 e a máxima é 35, com uma média de 26,49 pontos e um desvio padrão de 4,43 pontos.

Podemos observar que 23,5% dos inquiridos (12 alunos) atingiram pontuação neste factor entre os [24-27[ pontos, sendo 24 o valor mais vezes obtido (moda).

		Nº	% Válida	Média	Mediana	Moda	DP	Mín	Max
Organização do Tempo (Factor 3)	[10-13[	2	4,0	20,71	20,00	20	4,66	10	31
	[13-16[	6	11,8						
	[16-19[	7	13,7						
	[19-22[	13	25,4						
	[22-25[	14	27,5						
	[25-28[	6	11,8						
	[28-31[	2	4,0						
	[31-34[	1	2,0						
<b>Total</b>	51	100,0							

Tabela 4: Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Organização do tempo”

Consultando a tabela 4, observamos que a pontuação mínima atingida neste factor é 10 e a máxima é 31, apresentando uma média de 20,71 pontos e um desvio padrão de 4,66 pontos.

Dos inquiridos 27,5% (14 alunos) atingiram pontuação neste factor entre os [22-25[ pontos e 25,4% (13 alunos) atingiram pontuações entre [19-22[, sendo 20 o valor mais vezes obtido (moda).

		Nº	% Válida	Média	Mediana	Moda	DP	Mín	Max
Ansiedade (Factor 4)	[12-15[	1	2,0	26,61	27,00	28	5,51	12	35
	[15-18[	3	5,9						
	[18-21[	4	7,9						
	[21-24[	5	9,8						
	[24-27[	8	15,7						
	[27-30[	12	23,6						
	[30-33[	10	19,6						
	[33-36]	8	15,6						
<b>Total</b>	51	100,0							

Tabela 5: Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Ansiedade”

Na tabela 5 verificamos que a pontuação mínima atingida neste factor é 12 e a máxima é 35, com uma média de 26,61 pontos e um desvio padrão de 5,51 pontos.

Os resultados apontam para 23,6% dos inquiridos (12 alunos) que atingiram pontuação entre os [27-30[ pontos, sendo 28 o valor mais vezes obtido (moda).

		Nº	% Válida	Média	Mediana	Moda	DP	Mín	Max
Concentração (Factor 5)	[15-18[	1	2,0	25,84	26,00	26	4,68	15	34
	[18-21[	8	15,7						
	[21-24[	7	13,8						
	[24-27[	13	25,5						
	[27-30[	8	15,8						
	[30-33[	12	23,5						
	[33-36]	2	4,0						
	<b>Total</b>	51	100,0						

Tabela 6: Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Concentração”

Observando a tabela 6, podemos concluir que o valor mínimo obtido no factor 5 é 15 e o máximo 34, apresentando uma média de 25,85 pontos e um desvio padrão de 4,68 pontos.

É importante referir que unicamente 1 aluno obteve a pontuação mínima, 15. Dos restante inquiridos, 25,5% (13 alunos) atingiram valores compreendidos entre [24-27[ e 23,5% (12 alunos) obtiveram valores entre [30-33[, sendo o valor mais vezes atingido o 26 (moda).

		Nº	% Válida	Média	Mediana	Moda	DP	Mín	Max
Processamento da Informação (Factor 6)	[14-17[	1	2,0	28,55	29,00	24	4,99	14	40
	[17-20[	1	2,0						
	[20-23[	3	5,9						
	[23-26[	8	15,7						
	[26-29[	11	21,5						
	[29-32[	14	27,4						
	[32-35[	8	15,7						
	[35-38[	3	6,0						
	[38-41[	2	4,0						
<b>Total</b>	51	100,0							

Tabela 7: Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Processamento da informação”

A tabela 7 diz-nos que o valor mínimo obtido neste factor é 14 e o máximo 40, tendo uma média 28,55 pontos e um desvio padrão de 4,99 pontos.

Podemos observar que 27,4% dos sujeitos (14 alunos) obtiveram pontuações compreendidas entre os valores [29-32[, no entanto a pontuação que mais se repete é 24 (moda).

		Nº	% Válida	Média	Mediana	Moda	DP	Mín	Max
Seleção das ideias principais (Factor 7)	[10-13[	2	4,0	17,55	18,00	19	3,11	10	24
	[13-16[	12	23,6						
	[16-19[	14	27,5						
	[19-22[	17	33,4						
	[22-25[	6	11,8						
	<b>Total</b>	51	100,0						

Tabela 8: Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Seleção das ideias principais”

Consultando a tabela 8 verificamos que o valor mínimo obtido no factor 7 pelos inquiridos é 10 e o máximo 24, com uma média de 17,55 pontos e um desvio padrão de 3,11 pontos.

Constatamos, ainda, que 33,4% dos inquiridos obteve resultados entre [19-22[, sendo o valor mais vezes atingido o 19 (moda).

Apenas 2 dos inquiridos obtiveram pontuações entre os [10-13[.

		Nº	% Válida	Média	Mediana	Moda	DP	Mín	Max
Auxiliares de Estudo (Factor 8)	[14-17[	1	2,0	26,12	26,00	25	4,47	14	34
	[17-20[	3	5,9						
	[20-23[	5	9,8						
	[23-26[	15	29,4						
	[26-29[	10	19,7						
	[29-32[	10	19,6						
	[32-35[	7	13,7						
	<b>Total</b>	51	100,0						

Tabela 9: Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Auxiliares de estudo”

A tabela 9 apresenta o valor mínimo de 14 e o máximo de 34, obtidos no factor 8, com uma média de 26,12 pontos e um desvio padrão de 4,47 pontos.

Observamos também que 29,4% dos inquiridos obteve resultados compreendidos entre [23-26[, sendo 25 o valor mais vezes atingido (moda).

		Nº	% Válida	Média	Mediana	Moda	DP	Mín	Max
Auto-Verificação (Factor 9)	[16-19[	1	2,0	25,71	25,00	24	4,28	16	35
	[19-22[	6	11,8						
	[22-25[	16	31,4						
	[25-28[	11	21,5						
	[28-31[	9	17,6						
	[31-34[	6	11,8						
	[34-37]	2	4,0						
	<b>Total</b>	51	100,0						

Tabela 10: Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Auto-verificação”

Na tabela 10 observamos que o valor mínimo obtido é 16 e o máximo 35, apresentando este factor uma média de 25,71 pontos e um desvio padrão de 4,28 pontos.

Observamos ainda que 31,4% dos sujeitos (16 alunos) obtiveram pontuações compreendidas entre [22-25[, sendo a moda a pontuação de 24.

		Nº	% Válida	Média	Mediana	Moda	DP	Mín	Max
Estratégias de verificação (Factor 10)	[14-17[	4	7,9	27,86	29,00	30	5,41	14	36
	[17-20[	2	4,0						
	[20-23[	2	3,9						
	[23-26[	6	11,8						
	[26-29[	9	17,6						
	[29-32[	14	27,4						
	[32-35[	11	21,5						
	[35-38]	3	5,9						
	<b>Total</b>	51	100,0						

Tabela 11: Tabela de frequências e de estatística descritiva do factor “Estratégias de verificação”

Na tabela 11, verificamos que neste factor, o valor mínimo obtido é 14 e o máximo é 36 apresentando uma média de 27,86 pontos e um desvio padrão de 5,41 pontos.

Podemos verificar também que 14 dos inquiridos (27,4%), obtiveram pontuações compreendidas entre [29-32[, sendo o valor mais vezes obtido o 30 (moda).

Total do Inventário		Nº	% Válida	Média	Mediana	Moda	DP	Mín	Max
Total do Inventário dos Factores	[189-199[	1	2,0	256,43	258,00	269	31,81	189	316
	[199-209[	3	6,0						
	[209-219[	1	2,0						
	[219-229[	5	9,9						
	[229-239[	5	10,0						
	[239-249[	2	4,0						
	[249-259[	8	15,8						
	[259-269[	6	13,8						
	[269-279[	6	11,9						
	[279-289[	3	6,0						
	[289-299[	5	9,8						
	[299-309[	1	2,0						
	[309-319 ]	4	7,9						
	<b>Total</b>	51	100,0						

Tabela 12: Tabela de frequências e de estatística descritiva do Total do “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem”

Analisando a tabela geral do total do “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem” referido como instrumento de avaliação/diagnóstico e que aborda um conjunto de 76 itens, que compõem os dez factores, esta mostra-nos que 269 é o valor mais vezes obtido (moda), sendo o valor mínimo 189 e o máximo 316.

A tabela 12 mostra-nos, ainda, que a média dos resultados é 256,43 pontos, com um desvio padrão de 31,81 pontos.

Finalmente calculámos o *Alpha* de *Cronbach* para avaliar a consistência interna de cada um dos factores, assim como do inventário, no seu total. Estes valores são apresentados no Quadro 1 e podemos afirmar que os valores de *Alpha* por nós encontrado se assemelham aos da autora, sendo de realçar o elevado valor de consistência interna para o inventário, no seu total ( $\alpha=0,94$ ), pois, como sabemos, o valor de *Alpha* de *Cronbach* pode variar entre [0-1], sendo que quanto mais próximo de 1, maior a consistência interna. Segundo Bryman & Cramer (1990 e 1993) e Ramos (2007/2008), a partir de 0,90 já podemos afirmar a existência de uma muito boa consistência interna, o que se verifica no nosso caso. No anexo 17 podemos consultar todas as tabelas de estatística descritiva e de frequência para um dos factores do “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem”.

## 5.2- “Questionário de Ansiedade Perante os Exames”

Consideras que, para as tuas necessidades, o teu método de estudo é:	Variáveis	Nº	% Válida
	Nada adequado	2	3,9
	Pouco adequado	15	29,4
	Adequado	33	64,7
	Bastante adequado	1	2,0
<b>Total</b>	51	100,0	

Tabela 13: Tabela de frequência do item “Consideras que, para as tuas necessidades, o teu método de estudo é:”

Na tabela 13, relativamente à questão “Consideras que, para as tuas necessidades, o teu método de estudo é:”, podemos constatar que 64,7% dos inquiridos responderam “Adequado” e que apenas 3,9% responderam “Nada adequado”, sendo de referir ainda que 2,0% responderam “Bastante adequado”.

Com que frequência estudas as matérias leccionadas?	Variáveis	Nº	% Válida
	Todo o semestre/ano lectivo	4	7,8
	No fim das matérias leccionadas	6	11,8
	Uns dias antes dos exames	37	72,5
	Outra situação	4	7,8
<b>Total</b>	51	100,0	

Tabela 14: Tabela de frequência do item “Com que frequência estudas as matérias leccionadas?”

Na tabela 14, no que diz respeito à questão “Com que frequência estudas as matérias leccionadas?” podemos observar que 72,5% dos inquiridos responderam “Uns dias antes dos exames” e que 7,8% responderam “Todo o semestre/ano lectivo”, bem como “Outras”.

Quando estás para fazer:	Nada à vontade		Pouco à vontade		À vontade		Bastante à vontade	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Uma oral sentes-te	17	33,3	24	47,1	10	19,6	0	0,0
Uma discussão do trabalho sentes-te	3	5,9	14	27,5	31	60,8	3	5,9
Um exame escrito sentes-te	2	3,9	9	17,6	33	64,7	7	13,7

Tabela 15: Tabela de frequência do item “Quando estás para fazer: Uma oral sentes-te; Uma discussão do trabalho sentes-te; Um exame escrito sentes-te”

Na tabela 15, no que concerne à questão “Quando estás para fazer: Uma oral sentes-te...”, podemos verificar que a maioria dos sujeitos (47,1%) respondeu “Pouco à vontade” e que nenhum respondeu “Bastante à vontade”; à questão “Quando estás para fazer: Uma discussão do trabalho sentes-te...”, 60,8% dos inquiridos, a maioria, respondeu “À vontade”, tendo apenas 3 alunos respondido “Nada à vontade” e outros 3 “Bastante à vontade”; à questão “Quando estás para fazer: Um exame escrito sentes-te...”, verificamos que grande parte dos alunos (64,7%) respondeu “À vontade” e que apenas 3,9% responderam “Nada à Vontade”.

É de salientar que todos os inquiridos (51) responderam à questão.

Sentes-te ansioso:	Nunca		Raramente		Normalmente		Frequentemente	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Numa oral	0	0,0	9	17,6	24	47,1	18	35,3
Num exame escrito	1	2,0	13	25,5	33	64,7	4	7,8
Numa apresentação de trabalho	1	2,0	13	25,5	30	58,8	7	13,7

Tabela 16: Tabela de frequência do item “Sentes-te ansioso: Numa oral; Num exame escrito; Numa apresentação de trabalho”

Na tabela 16, quanto à questão “Sentes-te ansioso: numa oral”, podemos observar que a maioria, 47,1% dos inquiridos respondeu “Normalmente” e que nenhum dos inquiridos respondeu “Nunca”, enquanto 35,3% responderam “Frequentemente”; à questão “Sentes-te ansioso: num exame escrito”, 64,7% dos inquiridos, a maioria, respondeu “Normalmente” e apenas 1 aluno (2,0%) respondeu “Nunca”; à questão “Sentes-te ansioso: numa apresentação de trabalho”, observamos que 58,8% dos inquiridos respondeu “Normalmente” e que apenas 1 aluno respondeu “Nunca”, (2,0%).

É de salientar que todos os inquiridos (51) responderam à questão.

A tua ansiedade perante as avaliações, depende:	Nunca		Raramente		Normalmente		Frequentemente		NR	Nº	Total %
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%			
Do professor	5	10,0	15	30,0	23	46,0	7	14,0	1	50	100
Da matriz da disciplina	2	4,1	13	26,5	29	59,2	5	10,2	2	49	
Do tempo que tiveste para estudar	2	4,0	12	24,0	25	50,0	11	22,0	1	50	
Do tempo que tiveste à espera para o exame	9	18,0	22	44,0	15	30,0	4	8,0	1	50	
Do tipo de avaliação (respostas múltiplas, de consulta, de desenvolvimento, etc)	6	12,0	13	26,0	22	44,0	9	18,0	1	50	

Tabela 17: Tabela de frequência do item “A tua ansiedade perante as avaliações, depende: Do professor; Da matriz da disciplina; Do tempo que tiveste para estudar; Do tempo que tiveste à espera para o exame; Do tipo de avaliação (respostas múltiplas, de consulta, de desenvolvimento, etc)”

Na tabela 17, em relação à questão “A tua ansiedade perante as avaliações, depende: do professor”, podemos concluir que a maioria, 46,0% dos inquiridos respondeu “Normalmente” e que 10,0% respondeu “Nunca”, sendo que 1 aluno não respondeu; à questão “A tua ansiedade perante as avaliações, depende: da matriz da disciplina”, 59,2% dos inquiridos, grande parte, respondeu “Normalmente”, apenas 2 alunos (4,0%) responderam, “Nunca”, enquanto que 2 alunos não responderam; à questão “A tua ansiedade perante as avaliações, depende: do tempo que tiveste para estudar”, verificamos que 50,0% dos inquiridos, responderam “Normalmente” e que apenas 2 alunos (4,0%) responderam “Nunca”, 1 aluno não respondeu; à questão “A tua ansiedade perante as avaliações, depende: do tempo que tiveste à espera para o exame”, 44,0% dos inquiridos responderam “Raramente”, tendo a resposta “Normalmente” também uma percentagem significativa, 30,0%, enquanto 1 aluno não respondeu; à

questão “A tua ansiedade perante as avaliações, depende: do tipo de avaliação (respostas múltiplas, de consulta, de desenvolvimento, etc.)”, 44,0% dos sujeitos responderam “*Normalmente*” e 1 aluno não respondeu.

Antes de ingressares no ensino superior	Nunca		Raramente		Normalmente		Frequentemente	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Já tinhas feito alguma oral	28	54,9	15	29,4	4	7,8	4	7,8
Já tinhas feito alguma discussão de trabalhos	5	9,8	23	45,1	14	27,5	9	17,6

Tabela 18: Tabela de frequência do item “Antes de ingressares no ensino superior: Já tinhas feito alguma oral; Já tinhas feito alguma discussão de trabalhos”

Na tabela 18, no que concerne à questão “Antes de ingressares no ensino superior: já tinhas feito alguma oral”, podemos constatar que a maior parte dos alunos “*Nunca*” tinha tido essa experiência (54,9%) e que apenas 7,8% respondeu “*Frequentemente*”; à questão “Antes de ingressares no ensino superior: já tinhas feito alguma discussão de trabalhos”, 45,1% dos inquiridos respondeu “*Raramente*”.

Refira-se que todos os inquiridos (51) responderam à questão.

Nas apresentações a ansiedade depende:	Não interfere pois nunca estou ansioso		Ansiedade diminui		Aumenta de qualquer forma		Bloqueio	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Do número de alunos que assistem	4	7,8	8	15,7	37	72,5	2	3,9
Do número de professores que assistem	3	5,9	5	9,8	35	68,6	8	15,7

Tabela 19: Tabela de frequência do item “Nas apresentações a ansiedade depende: Do número de alunos que assistem; Do número de professores que assistem”

Na tabela 19, no que diz respeito à questão “Nas apresentações a ansiedade depende: do número de alunos que assistem”, verificamos que existe uma percentagem muito significativa de alunos que responderam “Aumenta de qualquer forma” (72,5%); à questão “Nas apresentações a ansiedade depende: do número de professores que assistem”, mais uma vez a percentagem de alunos que responderam “Aumenta de qualquer forma”, é significativa (68,6%).

Todos os inquiridos (51) responderam à questão.

Como te sentes no exame perante o seguinte:	Não interfere pois nunca estou ansioso		Ansiedade diminui		Aumenta de qualquer forma		Bloqueio		NR	Nº	Total %
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%			
Se conheceres antecipadamente o tipo de avaliação	7	13,7	38	74,5	6	11,8	0	0,0	0	51	100
Se já tiveres uma má experiência naquela disciplina	2	4,0	5	10,0	39	78,0	4	8,0	1	50	
Se estiveres muito tempo à espera	11	21,6	7	13,7	33	64,7	0	0,0	0	51	
Se for a primeira vez que fazes exame com aquele professor	7	13,7	13	25,5	31	60,8	0	0,0	0	51	
Se o exame for de resposta de escolha múltipla	11	21,6	34	66,7	6	11,8	0	0,0	0	51	
Se o exame for de resposta de desenvolvimento	9	17,6	10	19,6	31	60,8	1	2,0	0	51	
Se o exame for de resposta curta	12	23,5	29	56,9	9	17,6	1	2,0	0	51	

Tabela 20: Tabela de frequência do item “Como te sentes no exame perante o seguinte: Se conheceres antecipadamente o tipo de avaliação; Se já tiveres uma má experiência naquela disciplina; Se estiveres muito tempo à espera; Se for a primeira vez que fazes exame com aquele professor; Se o exame for de resposta de escolha múltipla; Se o exame for de resposta de desenvolvimento; Se o exame for de resposta curta”

Na tabela 20, em relação à questão “Como te sentes no exame perante o seguinte: se conheceres antecipadamente o tipo de avaliação”, podemos afirmar que a maioria, 74,5% dos inquiridos respondeu “Ansiedade diminui” e que ninguém respondeu “Bloqueio”; à questão “Como te sentes no exame perante o seguinte: se já tiveres uma má experiência naquela disciplina”, numa percentagem de 78,0% os inquiridos responderam “Aumenta de qualquer forma” e apenas 1 aluno não respondeu; à questão “Como te sentes no exame perante o seguinte: se estiveres muito tempo à espera”, verificamos que 64,7% dos inquiridos responderam “Aumenta de qualquer forma”, ninguém respondeu “Bloqueio”; à questão “Como te sentes no exame perante o seguinte: se for a primeira vez que fazes exame com aquele professor”, 60,8% dos alunos responderam “Aumenta de qualquer forma”, tendo a opção “Bloqueio”, mais uma vez, 0,0% de respostas; à questão “Como te sentes no exame perante o seguinte: se o exame for de resposta múltipla”, 66,7% dos inquiridos responderam “Ansiedade diminui”, tendo a resposta “Bloqueio” 0,0% de respostas; à questão “Como te sentes no exame perante o seguinte: se o exame for de resposta de desenvolvimento”, 60,8% dos alunos responderam “Aumenta de qualquer forma”, tendo a categoria “Bloqueio” apenas 2,0% de respostas (1 aluno); finalmente, à questão “Como te sentes no exame perante o seguinte: se o exame for de resposta curta”, 56,9% dos sujeitos responderam “Ansiedade diminui”, tendo a opção “Bloqueio” 2,0% de respostas (1 aluno).

Sentente-te mais ansioso(a) quando:	Sim		Não		NR	Nº	Total %
	Nº	%	Nº	%			
A disciplina exige mais trabalho	31	60,8	20	39,2	0	51	100
A disciplina é mais difícil	31	60,8	20	39,2	0	51	

Tabela 21: Tabela de frequência do item “Sentente-te mais ansioso(a) quando: A disciplina exige mais trabalho; A disciplina é mais difícil”

Na tabela 21, relativamente à questão “Sentente-te mais ansioso(a) quando: a disciplina exige mais trabalho”, os inquiridos responderam na sua maioria “Sim” (60,8%); à questão “Sentente-te mais ansioso(a) quando: a disciplina é mais difícil” os alunos responderam “Sim”, numa percentagem de 60,8%.

Refira-se que todos os inquiridos (51) responderam à questão.

No anexo 18 podemos consultar todas as tabelas de estatística descritiva e de frequência para cada um dos itens do “Questionário de Ansiedade perante os Exames”.

### 5.3- “Escala de Ansiedade de Zung”

	Nenhumas ou raras vezes		Algumas vezes		Uma boa parte do tempo		A maior parte ou a totalidade do tempo	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Sinto-me mais nervoso e ansioso do que o costume	16	31,4	28	54,9	6	11,8	1	2,0
2. Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso	35	68,6	9	17,6	7	13,7	0	0,0
3. Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico	38	74,5	7	13,7	4	7,8	2	3,9
4. Sinto-me como se estivesse para “rebentar”	31	60,8	15	29,4	3	5,9	2	3,9
5. Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá	9	17,6	25	49,0	15	29,4	2	3,9
6. Sinto os braços e as pernas a tremer	36	72,0	12	24,0	1	2,0	1	2,0
7. Tenho dores de cabeça, no pescoço e nas costas, que me incomodam	32	62,7	16	31,4	2	3,9	1	2,0
8. Sinto-me fraco e fico facilmente cansado	32	62,7	15	29,4	3	5,9	1	2,0
9. Sinto-me calmo e com facilidade me posso sentar e ficar sossegado	9	17,9	17	33,3	16	31,4	9	17,6
10. Sinto o meu coração a bater depressa demais	28	54,9	18	35,5	4	7,8	1	2,0
11. Tenho crises de tonturas que me incomodam	47	92,2	4	7,8	0	0,0	0	0,0
12. Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar	51	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
13. Posso inspirar e expirar com facilidade	7	13,7	5	9,8	16	31,4	23	45,1
14. Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas	49	96,1	2	3,9	0	0,0	0	0,0
15. Costumo ter dores de estômago ou más digestões	41	80,4	7	13,7	3	5,9	0	0,0
16. Tenho de esvaziar a bexiga com frequência	26	51,0	20	39,2	3	5,9	2	3,9
17. As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes	19	37,3	13	25,5	13	25,5	6	11,8
18. A minha face costuma ficar quente e corada	23	45,1	22	43,1	5	9,8	1	2,0
19. Adormeço facilmente e consigo obter um bom descanso durante a noite	4	7,8	14	27,5	12	23,5	21	41,2
20. Tenho pesadelos	36	70,6	12	23,5	2	3,9	1	2,0

Tabela 22: Tabela de frequência da “Escala de Ansiedade de Zung”

Na tabela 22, relativa à “Escala de Ansiedade de Zung”, no que diz respeito à questão “Sinto-me mais nervoso e ansioso do que o costume”, podemos verificar que a maioria, 54,9% dos inquiridos responderam “Algumas vezes” e que apenas 1 aluno respondeu “A maior parte ou a totalidade do tempo”.

À questão “Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso”, numa percentagem muito significativa, 68,6% dos inquiridos responderam “Nenhumas ou

*raras vezes*”, sendo de salientar que ninguém respondeu “*A maior parte ou a totalidade do tempo*”.

Relativamente à questão “Sinto-me facilmente perturbado ou em pânico”, verificamos que a grande maioria dos alunos, 74,5%, respondeu “*Nenhumas ou raras vezes*”.

No que respeita à questão “Sinto-me como se estivesse para *rebentar*”, 60,8% responderam “*Nenhumas ou raras vezes*”, tendo a resposta “*Algumas vezes*” obtido a percentagem de 29,4%.

Em relação à questão “Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá”, 49,0% dos alunos responderam “*Algumas vezes*”, tendo a resposta “*Uma boa parte das vezes*” atingido os 29,4%.

No que concerne à questão “Sinto os braços e as pernas a tremer”, 72,0% dos alunos responderam “*Nenhumas ou raras vezes*”, tendo apenas 1 aluno respondido “*A maior parte ou a totalidade do tempo*”; saliente-se ainda que nesta questão 1 em 51 inquiridos não respondeu.

À questão “Tenho dores de cabeça, no pescoço e nas costas, que me incomodam”, os inquiridos responderam na sua maioria, 62,7%, “*Nenhumas ou raras vezes*” e apenas 1 aluno respondeu “*A maior parte ou a totalidade do tempo*”.

No que diz respeito à questão “Sinto-me fraco e fico facilmente cansado”, podemos constatar que 62,7 % dos alunos responderam “*Nenhumas ou raras vezes*” e que, mais uma vez, apenas 1 aluno respondeu “*A maior parte ou a totalidade do tempo*”.

Relativamente à questão “Sinto-me calmo e com facilidade me posso sentar e ficar sossegado”, observamos que as respostas se distribuem em percentagens mais idênticas, nomeadamente, “*Algumas vezes*” atingindo 33,3% e “*Uma boa parte das vezes*” atingindo os 31,4%.

Quanto à questão “Sinto o meu coração a bater depressa demais”, 54,9% dos alunos responderam “*Nenhumas ou raras vezes*”, tendo 35,5% respondido “*Algumas vezes*”.

Em relação à questão “Tenho crises de tonturas que me incomodam”, é muito expressiva a percentagem de alunos que respondeu “*Nenhumas ou raras vezes*”, (92,2%).

No que se refere à questão “Tenho crises de desmaio ou a sensação de que vou desmaiar”, podemos verificar que a totalidade (100,0%) dos inquiridos respondeu “*Nenhumas ou raras vezes*”.

Quanto à questão “Posso inspirar e expirar com facilidade”, observamos que a maioria respondeu “*A maior parte ou a totalidade do tempo*” (45,1%).

Já na questão “Sinto os dedos das minhas mãos e dos meus pés entorpecidos e com picadas”, podemos constatar que é clara a percentagem de respostas “*Nenhumas ou raras vezes*” (96,1%).

As respostas respeitantes à questão “Costumo ter dores de estômago ou más digestões”, é mais uma vez expressiva na opção “*Nenhumas ou raras vezes*” (80,4%).

Quando se coloca a questão “Tenho de esvaziar a bexiga com frequência” 50,1% dos sujeitos, responderam “*Nenhumas ou raras vezes*” e 39,2% responderam “*Algumas vezes*”.

No que diz respeito à questão “As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes”, 37,3% dos inquiridos responderam “*Nenhumas ou raras vezes*” e tanto a resposta “*Algumas vezes*” como a resposta “*Uma boa parte das vezes*”, obtiveram percentagens de 25,5%.

Relativamente à questão “A minha face costuma ficar quente e corada”, as percentagens das respostas “*Nenhumas ou raras vezes*” e “*Algumas vezes*” é muito semelhante, sendo 45,1% e 43,1%, respectivamente.

À questão “Adormeço facilmente e consigo obter um bom descanso durante a noite”, os inquiridos responderam na sua maioria (41,2%) “*A maior parte ou a totalidade do tempo*”.

Finalmente, os inquiridos, quando questionados acerca de “Tenho pesadelos”, 70,6% escolheram a opção, “*Nenhumas ou raras vezes*”, sendo de sublinhar que apenas 1 aluno respondeu “*A maior parte ou a totalidade do tempo*”.

## **CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Terminada a revisão da literatura, a caracterização da amostra e apresentados bem como analisados os principais resultados obtidos, seguidamente efectuaremos a discussão dos mesmos.

No presente capítulo serão discutidos os resultados referentes às estratégias de estudo e aprendizagem e à ansiedade perante os exames, incluindo a escala de ansiedade de Zung.

Por uma questão de organização, optámos por discutir os resultados factor a factor e, de acordo com a ordem das questões apresentadas, faremos uma referência específica aos *itens* que considerarmos mais relevantes e ainda analisaremos as questões que considerarmos pertinentes para a discussão relativamente à ansiedade.

### **Estratégias de Estudo e Aprendizagem**

As estratégias de estudo e aprendizagem estão distribuídas por dez dimensões ou factores, que podem ter como valor mínimo 8 pontos e valor máximo 40 pontos. Apresentamos por ordem decrescente de médias: a “Atitude” (31,0), o “Processamento da informação” (28,5), as “Estratégias de verificação” (27,86), a “Ansiedade” (26,61), a “Motivação” (26,49), os “Auxiliares de estudo” (26,12), a “Concentração” (25,84), a “Auto-verificação” (25,71), a “Organização do tempo” (20,71) e a “Seleccção das ideias principais” (17,55).

Os estudantes responderam que o factor “Atitude” é uma das estratégias de estudo e aprendizagem que mais valorizam, em que 7,9% dos inquiridos (4 alunos) atingiram a pontuação máxima neste factor entre os [39-42] pontos, no entanto 98,0% obtiveram valores iguais ou superiores a 18 pontos. Este factor avalia a atitude e o interesse pelos estudos, a importância atribuída à Faculdade, a consciência dos objectivos académicos, estando os seus *itens* relacionados com a atitude e o interesse dos alunos pelo ensino e pela Faculdade. Na perspectiva de Weinstein & Palmer (1990), citados por Figueira (1994), as atitudes gerais dos alunos face ao curso e a sua motivação geral para o sucesso têm uma grande influência na sua dedicação ao estudo, especialmente em situações autónomas em que o próprio aluno toma a iniciativa de trabalhar. No caso em que as relações entre a Faculdade, os objectivos de vida, as

crenças auto-referenciais e acerca do mundo não estão claras, é difícil para o aluno focalizar a atenção e concentração no estudo, de forma a obter bons hábitos de trabalho. Verificamos, então, que este factor retrata a importância que os estudantes atribuem à sua capacidade de envolvimento nas actividades académicas em seu próprio benefício. É visível que tanto melhor será o sucesso académico, para o estudante, quanto melhor for a sua atitude perante o estudo e a aprendizagem.

O factor “Processamento da informação” integra diferentes áreas, incluindo a utilização de elaboração imagética e verbal, a monitorização da compreensão e o raciocínio, ou seja, podemos dizer que contempla as estratégias de organização e de elaboração, em que 4,0% dos inquiridos (2 alunos) atingiram a pontuação máxima neste factor entre os [38-41] pontos, todavia 98,0% obtiveram valores iguais ou superiores a 17 pontos. Os resultados neste factor revelam se os alunos criam elaborações e organizações verbais e imagéticas para compreender e para recordar. Na literatura este factor é focado por vários autores: Brown (1992), Carrilho (2005), Costa *et al.* (2005), Gozalo (1999), Santos (2005), McGinty (2002) e Weinstein & Palmer (1990), citados por Figueira (1994). Os estudantes com baixos níveis nesta dimensão necessitam de conhecer métodos que os auxiliem a tornar a aprendizagem mais significativa e organizada. Tais métodos podem ir desde o simples parafrasear e sumarização à criação de analogias, de esquemas e de notas, bem como à utilização de raciocínio inferencial, analítico e sintético. O aluno que não possuir um repertório destas estratégias encontrará dificuldades no processamento de nova informação e na compreensão da eficácia da sua aquisição e recordação, embora possa despende bastante tempo a estudar. A eficácia da aprendizagem é, pois, facilitada pela utilização de estratégias de processamento da informação.

Quanto aos resultados relativos ao factor “Estratégias de verificação” reflectem a utilização de estratégias de preparação e de estratégias adoptadas, face ao próprio teste, em que 5,9% dos inquiridos (3 alunos) atingiram a pontuação máxima neste factor entre os [35-38] pontos, contudo 92,1% obtiveram valores iguais ou superiores a 17 pontos. Na opinião dos autores: Costa *et al.* (2005), Romainville & Gentile (1995), Santos (2005) e Weinstein & Palmer (1990), citados por Figueira (1994), os alunos que obtiveram resultados baixos neste factor necessitam de compreender a real necessidade de preparar os testes, como prepará-los, as características dos diferentes tipos de testes e dos diferentes tipos de questões e de como responder às questões. Muitas vezes as *performances* dos alunos não são indicadores fidedignos do que, de facto, aprenderam.

Conhecendo as estratégias de preparação e as estratégias adoptadas face ao próprio teste, e como utilizá-las, ajuda-os a realizar as suas actividades de estudo, a estabelecer objectivos de estudo, a implementar planos de estudo eficazes e a demonstrar a aquisição de conhecimento e aptidão. Verificamos, portanto que é fundamental que os estudantes preparem de forma cuidada as suas avaliações (frequências, exames, orais, discussão de trabalhos etc.) afim de obterem bons resultados.

A dimensão “Ansiedade” é definida como o grau em que os sujeitos se preocupam com a escola e o seu desempenho, revelando os resultados o grau de tensão ou de ansiedade dos alunos face às tarefas escolares, em que 15,6% (8 alunos) atingiram a pontuação máxima neste factor entre os [33-36] pontos, no entanto 92,1% obtiveram valores iguais ou superiores a 15 pontos. Na revisão da literatura, vários autores mencionam este factor como facilitador ou inibidor do estudo e da aprendizagem, de entre os quais referimos: Beck (1986), Covington (1985), Cruz (1987), Cruz (1988), Dortu (1993), Dortu (1993), citado por Pereira (1997), Edelman & Hardwick (1986), Ellis (1987), Gick (1986), Gregório *et al.* (2003), Lobel & Dunkel-Schetter (1990), Meichenbaum *et al.* (1980), Pereira (1986), Peterson & Seligman (1984), Sarason (1980), Sarason (1984), Smith, Arnkoff & Wright (1990) citados por Baptista *et al.* (2000), Spielberger *et al.* (1976), Weinstein & Palmer, (1990), citados por Figueira (1994) e Wine (1980). Os indivíduos que obtiveram fracos resultados (revelando alta ansiedade) necessitam de aprender/descobrir técnicas para lidar com a ansiedade (estratégias de *coping*) e reduzir a tensão, para que passem a prestar maior atenção à tarefa e menos à sua ansiedade. Muitos alunos com altas capacidades são, por vezes, incapazes de demonstrar o seu verdadeiro nível de conhecimento e as aptidões, pois ficam bloqueados pela ansiedade debilitante. De facto, por vezes, ajudar os alunos a aprender como reduzir a sua ansiedade é suficiente para potencializar a sua realização. Ainda na revisão da literatura autores como Ferreira (2003), Folkman (1984), Folkman *et al.* (1986), Monat & Lazarus (1985), Ramos (2001), Santos (1999) e White (1985) mencionam as estratégias de *coping* como mecanismos fundamentais e indispensáveis para lidar com situações de ansiedade. Pensamos que os muitos estudantes revelam dificuldades em conviver com momentos ou situações de ansiedade por desconhecerem as estratégias e tipos de estratégias de *coping*, pelo que devem procurar ajuda no sentido de se elucidarem ou esclarecer-se.

No que concerne à “Motivação”, neste factor avalia-se, genericamente, a auto-disciplina, a diligência (assiduidade, cuidado, atenção) e gosto (interesse), em que 9,9%

(5 alunos) atingiram a pontuação máxima neste factor entre os [33-36] pontos, sendo de salientar que 100% dos inquiridos obtiveram valores iguais ou superiores a 18 pontos. Os resultados neste factor reflectem o grau de aceitação da responsabilidade para a realização de tarefas específicas relacionadas com o sucesso escolar. Este factor não é mencionado na nossa revisão da literatura, uma vez que a bibliografia consultada não focava este tópico, no entanto pensamos que os alunos que obtiveram níveis mais baixos nesta escala necessitam de trabalhar para o estabelecimento de objectivos, talvez a níveis mais globais que os avaliados no factor *Atitude*, mas, certamente, a um nível mais específico de exigências e tarefas individuais. Assim, os *itens* que o constituem relacionam-se com a atenção, o cuidado, a auto-disciplina e a força de vontade (querer) para trabalhar afincadamente. Embora consideremos o nível motivação geral importante, motivação essa avaliada no factor *Atitude*, é a motivação de realização para as tarefas específicas relacionadas com o desempenho que é avaliada neste factor. Na nossa opinião, os índices de motivação dependem das matérias propostas aos estudantes, da componente prática da matéria, do estímulo do professor e das condições necessárias para o estudo e aprendizagem da matéria; neste caso, os alunos por frequentarem um curso que reúne as condições referidas revelam ter índices de motivação bastante altos.

Em relação ao factor “Auxiliares de estudo”, este diz respeito ao grau de utilização de técnicas de suporte ou materiais que podem auxiliar o sujeito a aprender e a recordar nova informação, isto é, a capacidade dos alunos para criar auxiliares de estudo que tornem a aprendizagem e a recordação mais significativa, contemplando, igualmente, as estratégias de repetição, em que 13,7% (7 alunos) atingiram a pontuação máxima neste factor entre os [32-35] pontos, porém 98,0% obtiveram valores iguais ou superiores a 17 pontos. Os autores que fazem referência a este factor são: Alcuino (s.d.), citado por Carrilho (2005), Brown (1992), Carrilho (2005), Costa *et al.* (2005), Entwistle *et al.* (1998), Estanqueiro (2000), Gibss (1992), Gozalo (1999), Santos (2005), e Weinstein & Palmer (1990), citados por Figueira, (1994). Os alunos que obtiveram resultados baixos neste factor necessitam de conhecer mais acerca dos diferentes tipos de auxiliares de estudo e qual a sua utilidade prática e, igualmente, aprender a criar os próprios métodos de estudo e de aprendizagem, pois criar e utilizar auxiliares de estudo aumenta a eficácia da aprendizagem, especialmente em situações de aprendizagem autónoma.

No que diz respeito à “Concentração”, esta avalia a capacidade dos sujeitos prestarem atenção às tarefas escolares, revelando a capacidade de concentração e de direcção da atenção para as aulas e para as tarefas académicas, incluindo as actividades de estudo, em que 4% (2 alunos) atingiram a pontuação máxima neste factor entre os [33-36] pontos, contudo 98,0% obtiveram valores iguais ou superiores a 18 pontos. Weinstein & Palmer, (1990), citados por Figueira (1994), mencionam este factor e consideram que os alunos que obtiveram resultados baixos são menos bem sucedidos na focalização da atenção na tarefa, não conseguindo eliminar a interferência dos pensamentos, emoções, sentimentos e situações; necessitam, pois, de descobrir técnicas conducentes ao aumento da concentração e aprender a estabelecer prioridades de forma a corresponder às exigências académicas e responsabilidades pessoais. A aprendizagem de técnicas que potencializem a atenção e a concentração, auxilia os alunos na aprendizagem e utilização de estratégias de aprendizagem, tornando, assim, a aprendizagem e o estudo mais eficazes.

Relativamente ao factor “Auto-verificação” (auto-avaliação), este analisa, de um modo geral, a capacidade do sujeito fazer revisões e de se preparar para as aulas e para os exames, em que 4% (2 alunos) atingiram a pontuação máxima neste factor entre os [34-37] pontos, é de destacar que 100% obtiveram valores iguais ou superiores a 16 pontos. Na revisão literária fizeram referência a este factor os autores: Carrilho (2005), Costa *et al.* (2005), Estanqueiro (2000), Gozalo (1999), Santos (2005), e Weinstein & Palmer (1990), citados por Figueira, (1994). Os resultados neste factor reflectem o conhecimento que os alunos têm da importância da auto-avaliação e das revisões e o grau em que utilizam tais métodos. Embora os resultados sejam francamente positivos, os alunos que obtiveram resultados mais baixos neste factor necessitam de compreender melhor a importância da auto-avaliação e necessitam de aprender mais métodos específicos de aprendizagem para rever o material de estudo e para monitorizar a sua compreensão/assimilação. Tais métodos podem incluir revisões estruturadas de grande quantidade de informação, revisões mentais individuais de segmentos de estudo, colocação de questões antes, durante e depois de ler ou estudar, utilização da nova informação em situações diferentes, bem como utilização de uma forma sistemática de estudo.

Quanto à “Organização do tempo”, factor 3, este examina os princípios de organização do tempo para as tarefas académicas, em que 2% (1 aluno) atingiu a pontuação máxima neste factor entre os [31-34] pontos, porém 84,2% obtiveram valores

iguais ou superiores a 16 pontos. Segundo Costa *et al.* (2005), Estanqueiro (2000), Howe (1996), Santos (2005), Silva & Sá (1997), e Weinstein & Palmer, (1990), citados por Figueira (1994), organizar o tempo de forma eficaz é uma estratégia importante de suporte para o estudo e para a aprendizagem. Os resultados obtidos neste factor reflectem o grau de criação e utilização de planos e de projectos. Consideramos que os alunos que obtiveram resultados mais baixos nesta categoria necessitam de aprender a elaborar planos, a saber lidar com os estímulos distractores com a competitividade e com as adversidades, pois uma maior responsabilização pelo estudo e pelo desempenho requer que os alunos estabeleçam objectivos académicos realistas e elaborem planos que lhes facilitam o desempenho. Tais actividades são potencializadas através de uma boa gestão do tempo. Pensamos ainda que pelo facto dos alunos frequentadores destes cursos habitualmente praticarem variadas actividades extra curriculares, especialmente na área desportiva, disponham de menos tempo para o estudo, pelo que se torna fundamental a realização de um plano/horário de trabalho semanal.

Finalmente o factor “Seleccção das ideias principais” analisa, genericamente, a capacidade para retirar informação relevante para os estudos posteriores, em que 11,8% (6 alunos) atingiram a pontuação máxima neste factor entre os [22-25] pontos, salientando-se que 100% obtiveram valores iguais ou superiores a 10 pontos, os resultados neste factor reflectem, assim, a capacidade dos alunos se concentrarem na selecção da informação importante, quer em situações de sala de aula, quer em situações de aprendizagem autónoma. Embora os resultados sejam notoriamente positivos, pensamos que os alunos que obtiveram resultados mais baixos nesta dimensão, necessitam de aprender a identificar a informação importante de modo a poderem focalizar a sua atenção e as estratégias de processamento de informação, na informação relevante. Verificamos, portanto, que os estudantes de Educação Física e Ciências do Desporto não revelam grandes dificuldades na “Seleccção de Ideias Principais”, talvez porque a maior parte das matérias será estimulante e têm aplicabilidade no seu futuro profissional, o que poderá ser um factor facilitador.

## **Ansiedade Perante os Exames**

Método de estudo:

Relativamente ao “Método de Estudo”, a maioria dos estudantes da FCDEF-UC (64,7%) considera que o seu método de estudo é “adequado”, sendo de referir que apenas 3,9% responderam “Nada adequado”, e 2,0% responderam “Bastante adequado”.

De acordo com os autores Alarcão, Tavares & Santiago (2000), citando Zimmerman (1989, 1990 e 1998), Ramsdem (1988 e 1992), Damásio (1994), Goleman (1995), Balsa *et al.* (2001), Brown (1992), Carrilho (2005), Costa *et al.* (2005), Entwistle *et al.* (1998), Estanqueiro (2000), Gozalo (1999), Howe (1996), McGinty (2002), Santos (2005), Silva & Sá (1997), Silva & Sá (1997) citando Gibbs (1986), e Santos (1999), o “Método de Estudo” é fundamental na medida em que proporciona ao estudante o acesso a condições e instrumentos mentais, que lhe permitem tornar a sua aprendizagem académica mais efectiva e cada vez mais autónoma na procura de sucesso. Neste estudo os alunos da FCDEF-UC consideram na sua maioria ter um “Método de Estudo” adequado, pensamos que este resultado está relacionado com o facto de o Curso de Educação Física e o Curso de Ciências do Desporto, terem uma componente prática e teórico-prática muito significativa, que pode efectivamente estimular os alunos a encarar as disciplinas mais teóricas com outra visão.

Frequência de estudo das matérias leccionadas:

No que diz respeito à frequência de estudo das matérias leccionadas, 72,5% dos inquiridos dizem estudar “*Uns dias antes dos exames*” e 7,8% dizem estudar “*Todo o semestre/ano lectivo*”. Na revisão da literatura, há apenas referências acerca da “Gestão do Tempo/ Planificação do Estudo”, que passamos a citar: Costa *et al.* (2005), Estanqueiro (2000), Howe (1996), Santos (2005), e Silva & Sá (1997). Estes autores consideram essencial que haja uma gestão racional do tempo para o estudo, em função dos objectivos dos estudantes. Não existem estudos específicos relativos aos estudantes de Educação Física e Ciências do Desporto, no entanto pensamos que sendo o dia-a-dia do alunos, dos cursos acima referidos, bastante agitado, estes podem ao fim do dia, ter menos iniciativa, vontade e empenho no estudo depois das aulas, procurando momentos de lazer em substituição ao estudo regular.

Como se sentem os estudantes perante uma oral, uma discussão do trabalho ou um exame escrito:

Os estudantes quando questionados acerca de como se sentem perante uma oral, uma discussão do trabalho, ou um exame escrito, respondem de formas distintas. Perante uma oral, a grande maioria dos estudantes não se sente à vontade, apenas 19,6% dizem sentir-se “à vontade”; perante a discussão de um trabalho, 66,7% dos inquiridos dizem estar “À vontade” ou “Bastante à vontade”; perante um exame escrito grande, parte dos estudantes (78,4%) responde “À vontade” e “Bastante à vontade”. Na revisão da literatura podemos encontrar a opinião de Costa *et al.* (2005), Romainville & Gentile (1995), e Santos (2005) acerca da preparação e realização dos diferentes tipos de avaliação, sendo unânimes em encarar a avaliação, seja ela qual for, como um momento de aprendizagem, balanço e de grande pressão para os estudantes. Pensamos que seja consensual que os alunos perante uma prova oral se manifestem mais nervosos, pelo facto de terem que expor tudo o que sabem oralmente e apenas disporem de alguns momentos de reflexão e organização de ideias antes de responderem às questões ou temáticas que lhe são apresentadas. Quanto à discussão de trabalhos pensamos que pelo facto dos cursos que estes estudantes frequentam integrarem muitas disciplinas que solicitam este tipo de trabalhos, estes sentem-se mais confortáveis, logo com menos ansiedade. No fundo é uma boa preparação para a vida profissional em que, frequentemente ou mesmo diariamente, será necessário exprimir e transmitir conhecimentos, de viva voz, aos alunos ou atletas. Relativamente ao exame escrito, pensamos que os estudantes, na sua grande maioria (78,4%) se sente à vontade devido à sua postura enquanto alunos: são alunos descontraídos, em nossa opinião devido, de certa forma, à possibilidade que têm de praticar actividade física com regularidade, o que lhes permite lidar com as situações mais complexas com mais serenidade.

Sensação de ansiedade nas orais, nos exames escritos e nas apresentações de trabalhos:

Quanto à sensação de ansiedade relativamente às orais, aos exames escritos e às apresentações de trabalhos as respostas são muito claras: os estudantes sentem mais ansiedade nas orais (82,4%) do que nos exames escritos (72,5%) ou apresentação de trabalhos (72,5%). Na literatura a ansiedade nestas situações é focada por Covington (1985), Cruz (1987), Cruz (1988), Dortu (1993), Dortu (1993), citado por Pereira (1997), Edelmann & Hardwick (1986), Ellis (1978), Gregório *et al.* (2003), Meicheanbaum *et al.* (1980), Pereira (1986), Peterson & Seligman (1984), Sarason

(1980), Sarason (1984), Smith, Arnkoff & Wright (1990), citados por Baptista *et al.* (2000), e Spilberger *et al.* (1976). Em coerência com o ponto anterior, tendo em conta os resultados obtidos, pensamos que dos momentos de avaliação, são as provas orais que provocam maior ansiedade aos estudantes. Todavia, não existem estudos comparativos dos níveis de ansiedade, perante qualquer um destes tipos de avaliação, entre estudantes de Educação Física e Ciências do Desporto e estudantes de outros cursos.

De que depende a ansiedade perante as avaliações:

Perante as avaliações os estudantes indicam que a ansiedade depende, por ordem decrescente de frequência, “Do tempo que tiveste para estudar” (72,0%), “Da matriz da disciplina” (69,4%), “Do tipo de avaliação (respostas múltiplas, de consulta, de desenvolvimento, etc.)” (62,0%) e “Do professor” (60,0%). Em relação a este ponto, a literatura consultada não faz referências específicas, no entanto consideramos que o tempo de que os estudantes dispõem para estudar antes das avaliações é um factor que poderá influenciar os níveis de ansiedade dos mesmos, na medida em que terão mais ou menos tempo para se prepararem adequadamente. O sentido da responsabilidade face à gestão do tempo poderá provocar ansiedade quando os estudantes não são capazes de estabelecer regras, bem como uma escala de prioridades. No que se refere ao tipo de avaliação pensamos que também poderá ser um factor indutor de ansiedade, uma vez que dependendo do tipo de avaliação (respostas múltiplas, de consulta, de desenvolvimento, etc.) e do conhecimento antecipado do tipo de avaliação a que vão ser sujeitos, os estudantes poderão sentir-se mais ou menos aptos ou capazes de a realizar. Quanto ao professor, pensamos que poderá ser um factor indutor de ansiedade apenas quando o aluno já teve uma má experiência com o mesmo, ou quando um determinado professor é apontado por alunos dos anos anteriores como um professor “muito exigente”.

Ansiedade perante os exames:

Os estudantes, quando questionados relativamente aos índices de ansiedade perante os exames, indicam, por ordem decrescente de frequência, “Se já tiveres uma má experiência naquela disciplina” (86,0%), “Se estiveres muito tempo à espera” (64,7%), “Se o exame for de resposta de desenvolvimento” (62,8%), “Se for a primeira vez que fazes exame com aquele professor” (60,8%). A ansiedade perante os exames é

mencionada por Covington (1985), Cruz (1987), Cruz (1988), Dortu (1993), Dortu (1993), citado por Pereira (1997), Edelman & Hardwick (1986), Ellis (1978), Gregório *et al.* (2003), Meicheanbaum *et al.* (1980), Pereira (1986), Peterson & Seligman (1984), Sarason (1980), Sarason (1984), Smith, Arnkoff & Wright (1990), citados por Baptista *et al.* (2000), e Spilberger *et al.* (1976). Na nossa opinião, e perante estes *itens*, estes valores devem-se ao facto de a ansiedade ser valorizada como uma emoção, ou como um impulso, ou mesmo como uma resposta emocional. Como a ansiedade pode ser encarada ou interpretada como uma resposta a estímulos ou como um estado peculiar e desagradável, o facto de o estudante já ter tido uma má experiência com o professor ou com a disciplina a que está a ser sujeito a exame, poderá ser um factor indutor de ansiedade e daí revelar-se neste estudo com maior percentagem. As restantes respostas revelaram percentagens muito semelhantes entre si, embora muito acima dos 50%, porém é importante referir que pelo facto de serem situações supostamente “intimidantes” ou “ameaçadoras” os estudantes sentem-se naturalmente ansiosos.

### **Escala de Ansiedade de Zung**

No que concerne à escala de ansiedade de Zung, os estudantes indicam, por ordem decrescente de frequência, “Adormeço facilmente e consigo obter um bom descanso durante a noite” (92,2%), “Posso inspirar e expirar com facilidade” (86,3%), “Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá” (82,3%), “Sinto-me calmo e com facilidade me posso sentar e ficar sossegado” (82,3%), “Sinto-me mais nervoso e ansioso do que o costume” (68,7%), “As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes” (62,8%), “A minha face costuma ficar quente e corada” (54,9%). Não encontramos estudos referentes às manifestações, sinais e sintomas de ansiedade relativamente aos estudantes de Educação Física e Ciências do Desporto, contudo os dados acima obtidos não estão totalmente de acordo com a revisão da literatura consultada: Alarcão, Tavares & Santiago (2000), Baptista *et al.* (2000), Campos (2003), e Frischknecht (1990). Pensamos que estes resultados se devem às circunstâncias a que estes estudantes estão sujeitos, ou seja, habitualmente os estudantes destes cursos são indivíduos mais extrovertidos, sociáveis, faladores, activos, optimistas e têm o privilégio de frequentar cursos que lhes proporcionam actividade física variada e regular, pelo que pensamos ser uma forma de contornar os momentos de maior pressão académica que supostamente desencadeariam momentos ou sensações de ansiedade. Neste sentido, somos levados a considerar que estes estudantes podem, através da

componente prática dos seus cursos superar os presumíveis estados ou momentos de ansiedade relativamente à componente teórica. Por exemplo, com o atenuar das tensões em aulas ao ar livre ou espaços amplos, estes alunos podem, ainda, desfrutar com maior facilidade de actividades desportivas variadas, que lhes permitam descarregar todo o *stress* inerente à vida de estudante, descobrindo, assim, com maior facilidade estratégias de *coping* no combate à resolução dos seus conflitos internos ou problemas.

## **CAPÍTULO VII - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS**

No início deste estudo foram traçados alguns objectivos, tais como:

- Caracterizar os estudantes do 2º ano da FCDEF no ano lectivo 2007/2008;
- Identificar as estratégias de estudo e de aprendizagem dos alunos do 2º ano do curso de Educação Física e do Curso de Ciências do Desporto, no ano lectivo de 2007/2008.

- Identificar, através do “Questionário de Ansiedade Perante os Exames”, incluindo a “Escala de Ansiedade de Zung”, um conjunto de manifestações, sinais e sintomas de ansiedade em situação de exame, nos alunos do 2º ano do curso de Educação Física e do Curso de Ciências do Desporto.

Terminada a revisão da literatura, a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos utilizados e apresentados, e discutidos os principais resultados obtidos, procedemos à apresentação das principais conclusões retiradas deste estudo.

### **Conclusões**

Segundo os resultados obtidos em cada factor, relativamente à percentagem de inquiridos que obtiveram pontuações positivas nas estratégias de estudo e de aprendizagem, nomeadamente, a “Motivação” (100%), a “Seleccção das ideias principais” (100%), a “Auto-verificação” (100%), a “Atitude” (98,0%), o “Processamento da informação” (98,0%), a “Concentração” (98%), os “Auxiliares de estudo” (98,0%), as “Estratégias de verificação” (92,1%), a “Ansiedade” (92,1%) e a “Organização do tempo” (84,2%), podemos concluir que em todos eles, os resultados foram francamente positivos.

Após a análise dos 76 *itens* (relativos aos 10 factores), verificamos que os factores “Atitude”, “Motivação”, “Organização do tempo”, “Ansiedade” e “Concentração”, tendo em conta o conteúdo dos seus *itens*, se referem a condições facilitadoras ou inibitórias para o estudo e para a aprendizagem. Já os factores “Processamento da informação”, “Seleccção das ideias principais”, “Auxiliares de estudo”, “Auto-verificação” e “Estratégias de verificação”, referem-se a estratégias mais específicas de estudo e de aprendizagem. Tendo em conta os resultados acima referidos, podemos concluir que os estudantes da FCDEF por terem obtido pontuações positivas e muito positivas nos factores concernentes às condições facilitadoras ou inibitórias para

o estudo e para a aprendizagem são estudantes que revelam reunir condições facilitadoras para a aprendizagem, que manifestam ter uma atitude positiva face ao ensino universitário e à própria aprendizagem, que organizam de forma correcta o seu tempo para estudar, embora tenham muitas actividades extracurriculares, que se concentram o necessário nas actividades propostas e que mostram ter controlo sobre a ansiedade, provocada pelas actividades/tarefas académicas. De igual modo os estudantes da FCDEF atingiram valores elevados nas estratégias mais específicas de estudo e aprendizagem, manifestando que realizam revisões das matérias, fazem resumos, tiram apontamentos, relacionam a informação, procuram informação de complemento, auto questionam-se, criam imagens mentais, utilizam mnemónicas e constroem esquemas da matéria a estudar ou a aprender.

Quanto à ansiedade perante os exames, podemos constatar que no que diz respeito ao “Método de Estudo”, a maioria dos estudantes da FCDEF-UC (64,7%) considera que o seu método de estudo é “adequado”, bem como a “frequência de estudo das matérias leccionadas”, uma vez que, 72,5% dos inquiridos dizem estudar “*Uns dias antes dos exames*”.

Perante uma oral a grande maioria dos estudantes não se sente à vontade e apenas 19,6% dizem sentir-se “à vontade”; perante uma discussão de um trabalho, 66,7% dos inquiridos, dizem estar “À vontade” ou “Bastante à vontade”; perante um exame escrito grande parte dos estudantes (78,4%) responde “À vontade” e “Bastante à vontade”.

No que respeita à sensação de ansiedade relativamente às orais, aos exames escritos e às apresentações de trabalhos as respostas são esclarecedoras: os estudantes sentem mais ansiedade nas orais (82,4%) do que nos exames escritos (72,5%) ou apresentação de trabalhos (72,5%), estando em coerência com o citado anteriormente.

Diante das avaliações, os estudantes apontam que a ansiedade depende, por ordem decrescente de frequência, “Do tempo que tiveste para estudar” (72,0%), “Da matriz da disciplina” (69,4%), “Do tipo de avaliação (respostas múltiplas, de consulta, de desenvolvimento, etc.)” (62,0%) e “Do professor” (60,0%).

No que concerne aos índices de ansiedade propriamente dita perante os exames, os estudantes da FCDEF indicam, por ordem decrescente de frequência, “Se já tiveres uma má experiência naquela disciplina” (86,0%), “Se estiveres muito tempo à espera” (64,7%), “Se o exame for de resposta de desenvolvimento” (62,8%) e “Se for a primeira vez que fazes exame com aquele professor” (60,8%).

Relativamente à escala de ansiedade de Zung, os estudantes manifestam, por ordem decrescente de frequência, “Adormeço facilmente e consigo obter um bom descanso durante a noite” (92,2%), “Posso inspirar e expirar com facilidade” (86,3%), “Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá” (82,3%), “Sinto-me calmo e com facilidade me posso sentar e ficar sossegado” (82,3%), “Sinto-me mais nervoso e ansioso do que o costume” (68,7%), “As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes” (62,8%), “A minha face costuma ficar quente e corada” (54,9%).

Como balanço, resta-nos concluir que os cursos de Educação Física e de Ciências do Desporto, devido à sua especificidade, proporcionam aos alunos a prática de desporto e actividade física, o que poderá ser um excelente meio de auxílio para encarar e defrontar os problemas, não apenas os académicos mas também os pessoais, ou seja, pensamos que esta situação poderá ser uma valiosa estratégia de *coping*.

Podemos ainda inferir que os estudantes destes cursos, na generalidade, têm hábitos e estilos de vida saudáveis, praticam actividade física com regularidade e frequentemente envolvem-se em actividades de grupo (desportivas e sociais), pelo que depreendemos que também são boas estratégias para dominar as dificuldades e superar os problemas.

### **Limitações do Estudo e Sugestões para Futuros Estudos**

Produzir o presente estudo foi deveras gratificante, todavia tendo em conta a importância e pertinência do tema, consideramos que seria fundamental dar continuidade a este tema.

Neste sentido, pensamos ser essencial:

- ✓ Criar um questionário específico para os alunos de Educação Física e de Ciências do Desporto;
- ✓ Encontrar um método que facilite a entrega e recolha dos questionários aos alunos, tentando aumentar o número de inquiridos da amostra;
- ✓ Realizar um estudo comparativo, com o mesmo tema, entre os estudantes da FCDEF e estudantes de outras universidades frequentadores do mesmo curso;
- ✓ Realizar um estudo comparativo, com o mesmo tema, entre os estudantes da FCDEF e estudantes de outras universidades frequentadores de cursos diferentes;

- ✓ Realizar um estudo comparativo, com o mesmo tema, entre os estudantes da FCDEF e estudantes frequentadores de cursos de Educação Física das ESE (Institutos Politécnicos);
- ✓ Adaptar e aplicar um questionário referente às estratégias de *coping* utilizadas pelos estudantes da FCDEF e relacioná-las com as situações de *stress* e ansiedade inerentes às actividades académicas.
- ✓ Realizar um estudo comparativo entre os estudantes do sexo feminino e sexo masculino relativamente à ansiedade e estratégias de *coping*;
- ✓ Realizar um estudo comparativo entre os estudantes da FCDEF que praticam desporto federado, actividade física regular e não praticantes relativamente à ansiedade e estratégias de *coping*.

## BIBLIOGRAFIA

- Alaiz, V.; & Barbosa, J. (1995). *Aprender a Ter Sucesso na Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Almeida, L. (et al.). (2005). Métodos de Estudo e Rendimento Escolar: Estudo com alunos do Ensino Secundário. *Revista de Educação*. Vol.XIII.nº1, 63-74.
- Balsa, C. (et. al.). (2001). *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior – Desigualdades e Diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Benoit, A. (1991). *Como Fazer uma Síntese*. Paris: Edições Cetop.
- Bernard, M.; Joice, M. & Rosewarne, P. (1983). *Helping Teachers Cope With Stress: A Rational-Emotive Approach*. In A. Ellis & M. Bernard (Eds). *Rational-Emotive Approaches to the Problems of Childhood*. NY: Plenum Press.
- Biggs, J. (1984). *Learning Strategies, Student Motivation Patterns, and Subjectively Perceived Success*. In J.R. Kirby (Ed.), *Cognitive Strategies and Educational Performance*. Orlando, F. L.: Academic Press.
- Brown, M. (1992). *Como Estudar com Sucesso e Obter Bons Resultados nos Exames*. Lisboa: Circulo de Leitores.
- Cardoso, F. (2002). *Estudo Acompanhado*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, R.; Freitas, J.; Araújo, A. & Ramos, M. (1998). *Stress, Burnout e Mecanismos de Coping in Alves, J. M.* (1998). Professor, Stress e Indisciplina. Porto: Porto Editora. 15-19 (Dossier Rumos, nº 5)
- Carita, A. (et. al.). (1998). *Como Ensinar a Estudar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carrilho, F. (2005). *Métodos e Técnicas de Estudo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Chevalier, B. (1994). *Leitura e Anotação, Gestão Mental e Aquisição de Métodos de Trabalho*. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- Claret, J. (1992). *Organizar o Pensamento*. Porto: Porto Editora.
- Compas, B. (1987). Coping With Stress During Childhood and Adolescence. *Psychological Bulletin*, 101 (3), 393-403.
- Costa, S. (et al). (2005). Aprender a Estudar - Dossier de Apoio ao Programa de Promoção de Hábitos de Trabalho e Métodos de Estudo. Coimbra.
- Covington, M.V. (1985). Test Anxiety: Causes and Effects Over Time. In H.M. Van der Ploeg, R. Schwarzer, & C.D.Spielberger (Eds.), *Advances in Test Anxiety Research* (Vol. 4, pp. 55-68). Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Cox, R. H. (1994). *Sport Psychology: Concepts and Applications*. Brown & Benchmark.
- Cruz, J.F., & Mesquita, A.P. (1988). Ansiedade nos Testes e Exames: Factores Cognitivos e Afectivos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 79-93.
- Cruz, J.F. (1987). *Ansiedade nos testes: Teoria, investigação e intervenção*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J.F. (1989). *Stress, Ansiedade e Rendimento no Desporto de Alta Competição*. *Jornal de Psicologia*.
- Dias, M. (2000) *Manual de Métodos de Estudo: Estudar para Aprender*. Editora Universitas.
- Dortu, J. C. (1993). *Combater o “Stress” do Estudante*. Porto: Porto Editora.
- Eco, U. (1977). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença, Lda.
- Ellis, A. (1978). What People Can Do For Themselves to Cope With Stress. In C. Cooper & R. Payne (Eds.). *Stress at Work*. NY: Wiley.
- Entwistle, N., Hanley, M. & D. Hounsell (1979). Identifying Distinctive Approaches to Studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Entwistle, N., Hanley, M. & Ratcliffe, G. (1979). Approaches to Learning and Levels of Understanding. *British Educational Research Journal Psychology*, 5(1), 99-114.
- Entwistle, N. & Ramsden, N. (1983). *Understanding Student Learning*, London & Camberra: Croom Helm.
- Entwistle, N. (1986). O Ensino e a Qualidade da Aprendizagem no Ensino Superior. *Análise Psicológica*, V (1), 141-153.
- Estanqueiro, A. (1992). *Aprender a Estudar: Um guia para o sucesso na escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Estrela, E. (et al.). (2006). *Saber Escrever: Uma Tese e Outros Textos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Figueira, A. (1994). Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem. *Revista Psychologica*, 12, 79-114.
- Folkman, S. (1984). Personal Control and Stress and Coping in a Middle age Community Simple. *Journal of Health and social Behavior*, 21, 219-238.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire: Research Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- França, A. C. L. & Rodrigues, A. L. (1999). *Stress e Trabalho*. 2ª edição. São Paulo: Atlas.
- Franklin, A. (1996). *Estudar Filosofia*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, J.; Ponciano, E. & Serra, A. (1980). Respostas Emocionais de Ansiedade no Basquetebol. *Revista Ludens*, 4.
- Frischknecht, P. (1990). A Influência da Ansiedade no Desempenho do Atleta e do treinador. *Treino Desportivo*.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the Quality of Student Learning: Theory and Practice*. Bristol: TES.
- Gick, M. (1986). Problem-Solving Strategies. *Educational Psychologist*, 21, 99-120.
- Gómez, P.C., García, A. & Alonso, P. (1991). *Manual de TTI, Procedimientos para a Aprender a Aprender*. Madrid: Editorial EOS.
- Gonçalves, M. (s.d.). *Aprender com Sucesso*. Lisboa: Editora NA.
- Gozalo, S. (1999). *Como Estudar: Conseguir Uma Boa Concentração: Ter Êxitos nos Exames: Melhorar os Resultados: Esquemas de Estudo: Apontamentos Práticos e Adequados: Aprender Com Rapidez*. Editorial Estampa.
- Gregorio, M. A. P. S., Rodríguez, M., Borda, M., & Río, C. (2003). Estrés y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Cuadernos de Medicina Psicosomatica y Psiquiatria de Enlace*, (67/68), 26-33.
- Hackfort, D. & Shwenkmegger, P. (1993). Anxiety. In R. M. Singer, M.; Tennant, L (Ed.), *Handbook of Research on sport Psychology*. New York: Macmillian Publishing Company.
- Hargreaves, G. (2001). *Gerir o Stress: Manual de Auto-Formação*. Lisboa: Livros e Livros.
- Herrmann, C. & Wortman, C. (1985). Action Control and Coping Process. In Kuml, J & Beckmann, J. (Eds.). *Action Control From Cognition to Behavior*. NY: Springer-Verlag, 151-180.
- Howe, A. (1993). *Como Estudar*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Jones, K. (2002). *Gerir o Tempo: Manual de Auto-Formação*. Lisboa. Livros e Livros.
- Kompier, M. & Levi, L. (1993). *O Stress no Trabalho: Causas, Efeitos e Prevenção*. Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. (1984). On the Primacy of Cognition. *American Psychologist*, 39, 124-129.

- Lazarus, R. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. (1986). *Coping Strategies*. In S. McHugh, & M. Vallis (Eds.), *Illness Behavior: A multidisciplinary model*. New York: Plenum.
- Lipp, M. N. (1996). *Pesquisas Sobre o Stress no Brasil*. São Paulo: Papirus.
- Marton, F. (1975). On Non-verbatim Learning – I. – Level of Processing and Level of Outcome. *Scandinavian Journal of Psychology*, 16, 273-279.
- Marton, F. & Svensson, L. (1979). Conceptions of Research in Student Learning. *Higher Education*, 8, 471-486.
- Marton, F. & Säljö, R. (1984). *Approaches to Learning*. – In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.). *The Experience of Learning*. Edinburgh: The Scottish Academic Press.
- Marton, F. (1983). Beyond Individual Differences. *Education Psychology*, 3 (3-4), 289-303.
- Marton, F. & Säljö, R. (1984). *Approaches to Learning*. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. (1988). *Describing and Improving Learning*. In R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. N.Y.: Plenum.
- Marton, F. (1976a). On Non-verbatim Learning – II. – The Erosion Effect of a Task – Induced Learning Algorithm. *Scandinavian Journal of Psychology*, 17, 41-48.
- Marton, F. (1976b). On Non-verbatim Learning – IV. – Some Theoretical and Methodological Notes. *Scandinavian Journal of Psychology*, 17, 125-128.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On Qualitative Differences in Learning – II. – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Matos, A. (1989). *Fatores de Stress, Coping e Personalidade em Doentes com Perturbações Emocionais*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- McGinty, F. (2005). *Estudar com uma Pernas às Costas*. Mafra: Círculo de Leitores.
- Monteiro, M. (2002). *Como Organizar o Estudo*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M. (2002). *Como Tirar Apontamentos e Fazer Esquemas*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M. (2002). *Como Preparar Testes e Exames*. Porto: Porto Editora.

- Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Lisboa: Edições Asa. Coleção Horizontes da Didáctica.
- Palmarini & Piattelli, M. (1993). *A Vontade de Estudar*. Lisboa: Circulo de Leitores.
- Pocinho, F. (1989). Trabalho, Stress e Fadiga. In *Curso Monográfico de Medicina Preventiva – Saúde Ocupacional*. Coimbra: Universidade Coimbra.
- Ponciano, E.; Serra, A. & Relvas, J. (1982). Aferição da Escala de Auto-avaliação de Ansiedade, de Zung, numa Amostra da População Portuguesa – resultados de aplicação numa amostra de população normal. Coimbra. *Psiquiatria Clínica*. 3 (4), p.192-202.
- Ramos, M. (2001). *Desafiar o Desafio*. Lisboa: Editora RH.
- Romainville, M. & Gentile, C. (1995). *Métodos para Aprender*. Porto: Porto Editora.
- Säljö, R. (1982). *Learning and Understanding: A Study of Differences in Constructing Meaning from a Text*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Santos, A. (1999). Stress e Coping nos Estudantes de Desporto e Educação Física: Um Estudo Exploratório. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Santos, M. (2005). *Aprender a Estudar*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1980). The Historical Background of Modern Abnormal Psychology. In M. Harrison (Ed.), *Abnormal Psychology* (3rd ed., pp. 21-40). NJ: Prentice-Hall.
- Sarason, B. R., Shearin, E. N., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1987). Interrelations of Social Support Measures: Theoretical and Practical Implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 813-832.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.
- Seeley, R., Stephens T. & Tate P. (2003). *Anatomia & Fisiologia*. Lisboa: Lusodidacta.
- Selye, H. (1970). The Evolution of the Stress Concept: Stress and Cardiovascular Disease. In L. Levi. *Society, Stress and Disease*. London: Oxford University Press.
- Selye, H. (1975). *Stress and Distress*. Comprehensive Therapy. London: Oxford University Press.
- Selye, H. (1978). *The Stress of Life*. NY: MacGraw-Hill Book Co.
- Serafini, M. T. (2001). *Saber Estudar e Aprender*. Lisboa: Presença.
- Serra, V. (1980). O que é a Ansiedade? *Psiquiatria Clínica*, 1, 2, 93-104.

Serra, V. (1988). Um Estudo sobre Coping. O Inventário de Resolução de Problemas. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 301-316.

Serra, V. (1988). O Auto-Conceito. *Análise Psicológica*. 2(VI), 101-110.

Serra, V. (1989). Stress. *Coimbra Médica*, 10,131.

Serra, V. (1990). A Relevância Clínica do Coping nos Transtornos Emocionais. *Psiquiatria na Prática Médica*. 3 (4), 157-163.

Serra, V. (1999). O stress na Vida de Todos os Dias. Coimbra: Gráfica de Coimbra Lda.

Silva, A. & Sá, I. (1993). Saber Estudar e Estudar para Saber. Porto: Porto Editora.

Silva, I., Pais-Ribeiro, J., Cardoso, H., & Ramos, H. (2003). Contributo para a Adaptação da Life Experiences Survey (LES) à População Diabética Portuguesa. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 21(2), 49-60.

Svensson, L. (1977). On Qualitative Differences in Learning – III. Study Skill and Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.

Svensson, L. (1984). Skill in Learning. In F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning*. Edinburgh: The Scottish Academic Press.

Tavares, J. (et. al.). (2000). Ensino Superior – (In)sucesso Académico. Porto: Porto Editora.

Torres, A. (2000). Novos Elementos do Método de Estudo. Lisboa: Veja.

Van Rossum, E. & Schenk, S. (1984). The Relationship Between Learning Conception, Learning Strategy and Learning Outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.

Zeidner, M. (s.d.). *Test Anxiety: The State of the Art*. NY and London: Plenum.

Zenhas, A (et. al.). (1999). Ensinar a Estudar, a Ensinar Aprender a Estudar. Porto: Porto Editora.

<http://www.fcdef.uc.pt>, consultado em Dezembro de 2007

<http://www.uc.pt/fcdef/apresentacao/historia>, consultado em Dezembro de 2007

<http://fotolog.terra.com.br/neuroscience:7>, consultado em Janeiro de 2008

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5900/1/Actas-%C3%89vora-CSAI-2-Word.pdf>, consultado em Janeiro de 2008

<http://www.drashirleydecampos.com.br/noticias/4178>, consultado em Janeiro de 2008

[http://cae.ulusofona.pt/artigos/AmericoBaptista\\_2.pdf](http://cae.ulusofona.pt/artigos/AmericoBaptista_2.pdf), consultado em Janeiro de 2008

[http://www.medicosdeportugal.iol.pt/action/2/cnt\\_id/1442/](http://www.medicosdeportugal.iol.pt/action/2/cnt_id/1442/), consultado em Janeiro de 2008

<http://www.ansiedade.com.br/consultoria/livre.htm>, consultado em Janeiro de 2008

<http://www.efdeportes.com/efd66/fadiga.htm>, consultado em Fevereiro de 2008