

HÁBITOS DE ESTUDO, ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E DE APRENDIZAGEM - SUA RELAÇÃO COM A ANSIEDADE E O *STRESS* FACE ÀS AVALIAÇÕES NOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

[2014]

Rita Leonor Ribeiro Rodrigues
Licenciada em Educação Física

Susana Isabel Vicente Ramos
Licenciada em Psicologia. Mestre em Psicologia Clínica. Doutorada em Ciências do Desporto. Professora de Nomeação Definitiva na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (Portugal)

E-mail de contacto:
susanaramos@fcedf.uc.pt

RESUMO

O objetivo deste estudo é identificar os hábitos, os métodos de estudo e de aprendizagem e relacioná-los com a ansiedade e o *stress* perante os exames em alunos do ensino superior.

Os sujeitos que constituem a nossa amostra têm idades entre os 18 e os 31 anos (média=21,14 anos e desvio padrão=3,09 anos), sendo o sexo masculino o dominante (34=66,7% rapazes e 17=33,3% raparigas).

Os instrumentos de avaliação utilizados foram um “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem” e um “Questionário de Ansiedade Perante os Exames”, incluindo a “Escala de Ansiedade de Zung”.

Segundo os resultados obtidos, podemos mencionar que relativamente à percentagem de inquiridos que obtiveram pontuações positivas nos fatores correspondentes às Estratégias de Estudo e de Aprendizagem, estes são, por ordem decrescente: a “Motivação”, a “Seleção 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 mais ansiedade nas orais.

Palavras-chave: Ansiedade, estudantes, hábitos de estudo, métodos de estudo, *stress*

1. INTRODUÇÃO

Muitos dos problemas relacionados com a aprendizagem são explicados, atualmente, 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 levar a 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. Assim, consideramos 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 os 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 mais efetiva e cada vez mais autónoma, convivendo de forma saudável com a ansiedade provocada por situações de maior pressão. Nesta perspetiva, 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.



REVISÃO DA LITERATURA

2. MÉTODOS, HÁBITOS E ESTRATÉGIAS DE ESTUDO

Neste tópico, iremos abordar alguns métodos/técnicas de estudo, que consideramos imprescindíveis para os estudantes obterem sucesso escolar.

2.1- Métodos (Técnicas) de Estudo

2.1.1- Leitura Ativa

Para Santos (2005) a leitura é o ato 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 fatos, tirar conclusões, antecipar resultados são operações normais, que utilizamos constantemente.

A leitura é uma atividade 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, embora muitos estudantes não tenham atenção a este ponto – lêem um texto só uma vez e as suas opiniões e comentários baseiam-se nessa única leitura, esquecendo-se que na segunda leitura, mais fácil e mais rápida, melhores serão a compreensão e a memorização, e 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, pois 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. Segundo Brown (1992) quando estamos a ler devemos interrogarmo-nos sobre: a) O que está o autor a querer dizer? b) Compreendo-o a ponto de poder explicá-lo a outra pessoa? c) Consigo detetar alguns erros? d) Há alguma coisa com que não concordo?

Na conceção de Carrilho (2005) a leitura não é uma capacidade inata, mas sim adquirida, que só o treino, contínuo e sistemático, pode ajudar a aperfeiçoar, sendo essencial para o sucesso académico e profissional, uma vez que é o veículo prioritário para a aprendizagem de novos conhecimentos.



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 seleção 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 seleção adequada e sublinhar o mais importante, conseguirá encontrar a essência do que tem de estudar e, 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, uma vez que 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. Contudo, 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 frase realmente significativa, devendo, então, sublinhar-se essa frase ou, pelo menos, as duas ou três palavras-chave sobre esse parágrafo.

2.1.2.2 - Tipos de Sublinhado

Para sublinhar um tema, o estudante conta com diferentes possibilidades e tipos de sublinhado, contudo 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 aluno.

A forma mais utilizada para sublinhar o texto é a horizontal (___), no entanto existem muitas outras possibilidades: 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

2.1.3 - Tipo de Apontamentos

Os apontamentos constituem o material de estudo mais frequente. 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.



Para 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, uma vez que 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 (Estanqueiro 2000; Gozalo, 1999). 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?

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

ESCUTAR = COMPREENDER = SELECCIONAR = RESUMIR

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); 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 ativa 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).

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. Brown (1992) apresenta algumas sugestões: 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. 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.

Há, então, muitas vantagens em fazer apontamentos: 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; 4. Ajuda nos resumos; 5. Ajuda a memorizar com mais facilidade.

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, devendo 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 fazer transcrições, é necessário: 1) Selecionar as partes mais importantes do texto; 2) Colocar entre aspas o texto selecionado e fazer referência à fonte de onde se extraiu o texto; 3) Quando se referem fontes, deve incluir-se 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. 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. 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 objetividade, de forma completa e clara, ou seja, 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 Carrilho (2005) resumir é sintetizar o essencial de um texto, reduzindo-o a cerca de 25% da sua dimensão, tendo o cuidado de não eliminar nenhuma ideia fundamental, nem alterar as características específicas do texto original.

Segundo Costa *et al.* (2005) para que o resumo seja bem elaborado, o estudante deverá ter em conta: 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 redação do resumo deve conter as ideias principais sublinhadas, bem como as definições e os detalhes necessários à sua compreensão; 8) Se o resumo for corretamente elaborado, facilitará a memorização.

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).



Segundo Santos (2005) para fazer um resumo temos de obedecer a três etapas: 1.^a - Ler o texto original; 2.^a - Escrever o resumo; 3.^a - Rever o resumo.

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 atividade?; 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?

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 o espírito crítico, a capacidade de síntese e o domínio da expressão oral e escrita.

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 redação, que integre as principais ideias do texto, utilizando vocabulário individual.

2.1.3.3 Esquemas e Gráficos

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.

Esquematizar é 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. O objetivo 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.

Efetuar 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.

Um esquema é, então, a síntese das ideias principais de um texto, ou seja, uma forma simplificada de apresentar algo mais complexo, de tal forma que 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.



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

Estrutura Básica de um Esquema

CONCEITO A = IDEIA PRINCIPAL A / IDEIA SECUNDÁRIA A / PORMENOR A / SUBPORMENOR A CONCEITO B = IDEIA PRINCIPAL B / IDEIA SECUNDÁRIA B / PORMENOR B / SUBPORMENOR B CONCEITO C = IDEIA PRINCIPAL C / IDEIA SECUNDÁRIA C / PORMENOR C / SUBPORMENOR C CONCEITO D = IDEIA PRINCIPAL D / IDEIA SECUNDÁRIA D/PORMENOR D / SUBPORMENOR D (ETC)

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.

Na opinião de Santos (2005) um **gráfico** é a representação visual de valores numéricos. De leitura rápida, os gráficos dão informação imediata sobre os fatos 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 eletrónicos os utilizem, frequentemente, para a apresentação de dados.

2.1.4 - Identificação das Ideias Principais

Segundo Gozalo (1999), os apontamentos não são melhores pela sua extensão ou pelo número de páginas que ocupam, pois 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 selecionar 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 selecionar os dados corretamente 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 selecionar a informação; isto é, em primeiro lugar usar os meios disponíveis, em constante mutação, que permitem encontrar informação e depois utilizar estratégias para filtrar, selecionar 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).

O conhecimento acerca dos recursos de pesquisa e seleção 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.

2.1.6 – Memorização

Gozalo (1999) afirma que a memorização é um processo de aquisição e de retenção de informação essencial para que haja aprendizagem, sendo imprescindíveis dois fatores, a atenção e a concentração, isto porque quanto mais atento e concentrado se estiver, melhor será a memorização e conseqüente aprendizagem. A nossa capacidade de concentração e atenção está diretamente 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): a memória pode ser resumida como a capacidade de evocar informações armazenadas no nosso cérebro, em que essas imagens ou sensações são retidas através dos nossos sentidos; quanto á concentração, se estivermos conscientes e interessados nos estímulos que nos são



apresentados, teremos maior facilidade em focarmos a nossa atenção e, conseqüentemente, em memorizá-los.

Segundo Santos (2005), a memorização é o ato de reter uma informação para utilização posterior, confundindo-se, frequentemente, memorizar com decorar, mas, de fato, não se trata da mesma coisa, pois 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 - Para memorizar, é essencial compreender. No processo de aquisição de um conhecimento, existem quatro fases: aprendizagem, compreensão, memorização e utilização, de tal forma que se uma informação não foi compreendida, não será possível memorizá-la e utilizá-la.

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).

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 fato de que todo o estudante que quiser alcançar resultados ótimos nos exames deve dedicar-se ao estudo, cumprindo as etapas preliminares.

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 efetuar 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 projeto ou objetivo, neste caso, o estudo (Santos 2005). Os dias anteriores ao teste 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, cabendo 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 objetivos 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.

Este plano de estudo não tem de ser muito rígido nem excessivamente pormenorizado, permitindo 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.

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 atividades; b) Definição das horas de estudo/horas mais rentáveis; c) Folha de registo de tarefas; d) Planificação da semana; e) Calendário escolar anual.

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. Assim, a avaliação não é, por isso, estranha ao processo de ensino-aprendizagem, pois se não houvesse avaliação não havia como saber até que ponto houve aprendizagem. Inseridos naturalmente no processo de ensino/aprendizagem, os testes/avaliações são uma atividade 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.

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); além disso, a avaliação permite conhecer as áreas em que a aprendizagem foi menos conseguida, podendo, assim, corrigir-se e melhorar.

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.

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 selecionados 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 atividades 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 aspetos 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, tendo em conta as necessidades (dificuldade da disciplina, gosto pela disciplina, tipo e quantidade de matéria a estudar, etc.); c) Selecionar 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 café; f) Manter a prática de desporto ou atividade física, uma vez que nos ajuda a relaxar. Aconselha-

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.

Segundo Santos (2005), o estudante que costuma estudar regularmente, está sempre preparado para um teste e 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 (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; 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.

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, 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; 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; 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; 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 correções 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.

Para Romainville & Gentile (1995), 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; d) Fazer um esquema mental antes de começar a responder ou escrever os tópicos no rascunho; e) Cuidar da ortografia, redação e apresentação geral do teste; g) Se houver ainda tempo, dedicar os últimos minutos à revisão e correção do exame.

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 subjetivo e pessoal, associando o local de trabalho a um sítio com algum valor afetivo, devendo, por isso, ter uma atmosfera agradável e ser estimulante para o trabalho. Este espaço deve ser tranquilo, confortável, acolhedor e simples, não integrando objetos que atrapalhem a concentração, tais como televisor, rádio, fotografias, *posters*, etc.

Segundo Carrilho (2005) o local de estudo deve ser um espaço destinado apenas ao estudo e manter-se sempre o mesmo, não sendo conveniente mudar de local, pois conduz à distração e, embora simples, deve ser prático e funcional.

Para Costa *et al.* (2005) há um conjunto de fatores 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.



2.3.2 - Condições Necessárias para um Estudo Eficaz

O ambiente é um dos fatores 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. Para Costa *et al.* (2005), o estudante deve ter em conta os seguintes aspectos: A) Saúde mental; B) Alimentação; C) Atividade física; D) Postura. 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, 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 atual, somos diariamente confrontados com todo o tipo de agressões que comprometem a nossa integridade física e psicológica.

3. ANSIEDADE E STRESS

3.1- Definição de Ansiedade e de Stress

A ansiedade, o *stress* e a pressão psicológica fazem cada vez mais parte do dia-a-dia. O termo ansiedade tem sido muito utilizado nas mais variadas situações e tem sido motivo de interpretações diferentes.

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. 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).

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 subjetiva de apreensão e ativação fisiológica elevada, que pode ser estritamente associada ao conceito de medo.

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, pois todas as suas expectativas, sonhos e projetos 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, pelo que, após esta entrada no ensino superior 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.

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”.

A palavra *stress* está cada vez mais presente na nossa vida 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*. Hargreaves (1999) diz-nos que “o stress faz parte da vida e que quando bem gerido, pode ter efeitos positivos, mas quando é mal gerido ou ignorado, pode ser destrutivo” (p.8). Segundo Ramos (2001), o *stress* não tem que necessariamente 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.

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. Selye (1970) define o *stress* no homem como um conjunto de reações 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 rutura 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. Este médico chamou "Síndrome Geral de Adaptação" ao somatório das alterações inespecíficas do organismo em resposta a um estímulo ou a uma situação estimulante.

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 interação desajustada entre as exigências do meio e a capacidade de resposta do indivíduo.

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. O curso que os estudantes frequentam constitui, para muitos, uma situação desencadeadora de *stress*. 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 fatores indutores de *stress*.

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 atividade 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.

Campos (2003) enumera as principais manifestações de *stress* biofisiológico: a) Manifestações motoras: falar rápido, tremores, gaguejar, voz entrecortada, precipitações e imprecisão; b) Manifestações emocionais: distanciamento afetivo, 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 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 fator 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, bem como a menor resistência a infeções.

A análise das respostas de ansiedade pode ser explicitada sob três componentes diferentes: cognitivo, vegetativo e motor: 1) O componente cognitivo podemos considerá-lo como sendo mais de natureza subjetiva, 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; 2) O componente vegetativo, dependendo diretamente do sistema nervoso vegetativo, é caracterizado pela ativação fisiológica que o indivíduo sofre quando se sente ansioso. Nessa situação de pressão psicológica, o sistema ergotrófico é ativado dando origem a situações de várias ordens: 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; 3) 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 ação. 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.

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.

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. Como já vimos, ela é desencadeada pelo contacto com o novo, com o desconhecido que, geralmente, representa uma ameaça para a nossa estabilidade.

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 objetiva; 3) Tentar reconhecer as limitações; 4) Analisar a realização das tarefas em função das prioridades e objetivos 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 fatores de *stress* resulta da tentativa de controlar tudo.

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 atividade mental e, 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 fato 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 devendo procurar referências anteriores, pois isto aumentará 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 ações e não com pensamentos: é preciso que o estudante faça o seu melhor, o que está a ao seu alcance e focado à realidade, pois 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 e quando ela insistir internamente que o pior vai acontecer, usar as palavras mágicas: “Seja o que Deus quiser...”.

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

É praticamente impossível refletir acerca do rendimento académico sem nos referirmos aos testes, exames, avaliações e, concomitantemente, à ansiedade típica dessas situações. 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 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 perspetiva 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 perspetiva multidimensional e muito complexa, daí a importância de variáveis cognitivas e afetivas, bem como a concetualização 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”.

O modelo cognitivo como concetual, integrador e compreensivo que é (Sarason, 1980), tem mostrado ser uma perspetiva adequada e compreensiva para o estudo da ansiedade nos testes. Daí que no estudo desta temática mereçam destaque os fatores e processos cognitivos (Sarason, 1980; Cruz, 1988). Nesse sentido, a ansiedade nos testes é entendida como um processo transacional medido cognitivamente que engloba três componentes: transações 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 aspetos, 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 aspetos de ativação fisiológica e sentimentos de tensão, desconforto ou nervosismo, resultantes da perceção dessa ativação fisiológica (Cruz, 1988).

Estas componentes da ansiedade dão um *feedback* ao indivíduo relativamente à ansiedade que ele experiencia, levando a constantes reavaliações do indivíduo e, por isto, 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 reações de *stress*, pode ficar mais ansioso devido à maneira como atuou na situação indutora de *stress*.

Das muitas investigações já realizadas, foram identificadas algumas variáveis cognitivas e emocionais, que podem diferenciar os estudantes em relação ao seu nível de ansiedade, de onde se destacam as 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).



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* não é uma tarefa fácil - Traduzindo para a língua portuguesa correspondem-lhe as expressões “formas de lidar com” ou “estratégias de conforto”. 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 direcionados ao presente com uma função de reinterpretção do mal sucedido ou mesmo de tolerância à situação; perante a ameaça, as estratégias de *coping* são orientadas para o futuro e 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: 1) 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. 2) 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). 3) 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.



3.5.1- Estratégias e Tipos de Estratégias de *Coping*

Todo o ser humano, ao longo da sua vida, experiencia situações de dano, de ameaça e de desafio, situações essas com as quais tem de lidar de uma forma mais ou menos adequada.

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 atuar ao longo da vida.

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*, pois, 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 auto-confiança). 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.

3.5.2- Funções das Estratégias de *Coping*

As estratégias de *coping* têm uma função protetora, realizando-se essa função sobre três perspetivas 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 conseqüências e pela manutenção, dentro de limites razoáveis, das conseqüências emocionais dos problemas. Através da primeira estratégia, o indivíduo utiliza as ações que permitem a procura de informação para poder atuar, 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 seletiva



tornando trivial o significado das ocorrências, ou mesmo minimizando-as; 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: 1) 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); 2) 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.

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

4. ASPETOS METODOLÓGICOS

4.1- Caracterização da Amostra/População

A nossa amostra tem 51 inquiridos, sendo 34 (66,7%) rapazes e 17 (33,3%) raparigas; no que concerne à “Idade”, esta varia entre os 18 e os 31 anos, com uma média de 21,14 anos e um desvio padrão de 3,09 anos; no que diz respeito à questão “Mudaste de residência para vires estudar?”, a maioria dos inquiridos respondeu “Sim” (36=70,6%); relativamente à questão “Frequentaste outros cursos anteriormente?”, verificamos que 15,7% (8) frequentaram outros cursos, enquanto a maioria (43=84,3%) 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 46 (90,2%) dos alunos se encontra matriculado na “1ª escolha”, 3 (5,9%) optaram por este curso como “2ª escolha” e 2 (3,9%) como “3ª escolha”; quando questionados acerca de “Já alguma vez pensaste em mudar de curso?”, 38 (76,0%) dos inquiridos responderam “Nunca” e 12 (24,0%) responderam “Algumas vezes” e, de todos os que responderam à questão “Se sim, porquê?”, 2 alunos (25,0%) foi devido a “Razões financeiras”, 4 (50,0%) devido a “Desilusão com o curso” e 2 (25,0%) devido a “Sentir-me só”.

4.2- Descrição dos Instrumentos de Avaliação Utilizados

Para colocar em prática a realização deste estudo utilizámos, um questionário organizado em três partes: 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” e a parte III é



referente ao “Questionário de Ansiedade Perante os Exames”, incluindo a “Escala de Ansiedade de Zung”.

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, 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 fatores: 1) “Atitude” (avalia a atitude e o interesse pela escola, a importância atribuída à escola, a consciência dos objetivos escolares, estando os seus itens relacionados com a atitude e o interesse dos alunos pelo ensino e pela escola); 2) “Motivação” (avalia a auto-disciplina, a diligência - assiduidade, cuidado, atenção - e gosto - interesse. Os resultados neste fator refletem o grau de aceitação da responsabilidade para a realização de tarefas específicas relacionadas com o sucesso escolar; 3) “Organização do tempo” (examina os princípios de organização do tempo para as tarefas escolares); 4) “Ansiedade” (é definido 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); 5) “Concentração” (avalia a capacidade dos sujeitos prestarem atenção às tarefas escolares, revelando a capacidade de concentração e de direção da atenção para a escola e para as tarefas escolares, incluindo as atividades de estudo); 6) “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); 7) “Seleção das ideias principais” (analisa a capacidade para retirar informação relevante para os estudos posteriores); 8) “Auxiliares de estudo” (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); 9) “Auto-verificação” (analisa a capacidade do sujeito fazer revisões e de se preparar para as aulas e para os exames) e 10) “Estratégias de verificação” (refletem a utilização de estratégias de preparação e de estratégias adotadas, 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.



5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

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

Iremos apresentar os resultados por fator.

◆ A pontuação mínima atingida no fator “Atitude” 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 14 (27,5%) inquiridos atingiram pontuação neste fator entre os [33-36[pontos, sendo 34 o valor mais vezes obtido (moda).

◆ A pontuação mínima atingida no fator “Motivação” 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) atingiram pontuação neste fator entre os [24-27[pontos, sendo 24 o valor mais vezes obtido (moda).

◆ A pontuação mínima atingida no fator “Organização do tempo” 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) atingiram pontuação neste fator entre os [22-25[pontos e 25,4% (13) atingiram pontuações entre [19-22[, sendo 20 o valor mais vezes obtido (moda).

◆ A pontuação mínima atingida no fator “Ansiedade” 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) que atingiram pontuação entre os [27-30[pontos, sendo 28 o valor mais vezes obtido (moda).

◆ O valor mínimo obtido no fator “Concentração” 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) atingiram valores compreendidos entre [24-27[e 23,5% (12) obtiveram valores entre [30-33[, sendo o valor mais vezes atingido o 26 (moda).

◆ O valor mínimo obtido no fator “Processamento da informação” 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) obtiveram pontuações compreendidas entre os valores [29-32[, no entanto a pontuação que mais se repete é 24 (moda).

◆ O valor mínimo obtido no fator “Seleção das ideias principais” 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) e apenas 2 dos inquiridos obtiveram pontuações entre os [10-13[.



◆ O valor mínimo de 14 e o máximo de 34, obtidos no fator “Auxiliares de estudo”, 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).

◆ O valor mínimo obtido para o fator “Auto-verificação” é 16 e o máximo 35, apresentando este fator uma média de 25,71 pontos e um desvio padrão de 4,28 pontos. Observamos ainda que 31,4% dos sujeitos (16) obtiveram pontuações compreendidas entre [22-25[, sendo a moda a pontuação de 24.

◆ No fator “Estratégias de verificação”, 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).

◆ Analisando o total do “Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem”, verificamos que 269 é o valor mais vezes obtido (moda), sendo o valor mínimo 189 e o máximo 316, apresentando uma média de 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 fatores, assim como do inventário, no seu total. Os valores de *Alpha* por nós encontrados assemelham-se aos da autora, sendo de realçar o elevado valor de consistência interna para o inventário no seu total ($\alpha=0,94$).

5.2- “Questionário de Ansiedade Perante os Exames”

◆ 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”.

◆ No que diz respeito à questão “Com que frequência estudas as matérias lecionadas?” podemos observar que 72,5% dos inquiridos responderam “Uns dias antes dos exames” e que 7,8% responderam “Todo o semestre/ano letivo”, bem como “Outras”.

◆ 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”.

◆ 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%).

◆ 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 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.

◆ 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”.

◆ 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%).

◆ 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



sententes 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).

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

5.3- “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”.

◆ 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%, respetivamente.

◆ 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”.

CONCLUSÕES

As principais conclusões são:

→ Após a análise dos 76 *itens* (relativos aos 10 fatores), verificamos que os fatores “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 fatores “Processamento da informação”, “Seleção 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 por terem obtido pontuações positivas e muito positivas nos fatores 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 correta o seu tempo para estudar, que se concentram o necessário nas atividades propostas e que mostram ter controlo sobre a ansiedade, provocada pelas atividades/tarefas académicas. De igual modo os estudantes 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 inquiridos (64,7%) considera que o seu método de estudo é “adequado”, bem como a “frequência de estudo das matérias lecionadas”, 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 sujeitos 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%).





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. 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. (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. Van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. Spielberger (Eds.), *Advances in Test Anxiety Research* (Vol. 4, pp. 55-68). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Cruz, J., & Mesquita, A. (1988). Ansiedade nos Testes e Exames: Factores Cognitivos e Afetivos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 79-93.
- Cruz, J. (1987). *Ansiedade nos testes: Teoria, investigação e intervenção*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. (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.
- 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. & Rodrigues, A. (1999). *Stress e Trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Franklin, A. (1996). *Estudar Filosofia*. Porto: Porto Editora.
- Frischknecht, P. (1990). A Influência da Ansiedade no Desempenho do Atleta e do treinador. *Treino Desportivo. Ludens*, 4.
- 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., 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*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gregorio, M., 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: Papyrus.
- 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). *Factores 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. Colecção 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., & Sarason, B. (1980). *The Historical Background of Modern Abnormal Psychology*. In M. Harrison (Ed.), *Abnormal Psychology* (3rd ed., pp. 21-40). NJ: Prentice-Hall.
- Sarason, B., Shearin, E., Pierce, G., & Sarason, I. (1987). Interrelations of Social Support Measures: Theoretical and Practical Implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 813-832.
- Sarason, I., Levine, H., Basham, R., & Sarason, B. (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 a Aprender a Estudar*. Porto: Porto Editora.

