

SABER ESTUDAR É MEIO CAMINHO ANDADO: OFICINA DE AQUISIÇÃO E PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA O SUCESSO ACADÊMICO

Mário Azevedo, Prof. da Faculdade de Ciências, UL
Vanda Beja, Psicóloga Clínica

Azevedo, M., & Beja, V. (2006). *Saber Estudar É Meio Caminho Andado: Oficina de Aquisição e Promoção de Competências para o Sucesso Académico*. Em G. F. Dias (Ed.), *Apoio Psicológico a Jovens do Ensino Superior: Métodos, Técnicas e Competências*. Lisboa: Asa.

A oficina de formação “Saber Estudar é Meio Caminho Andado” é um programa de intervenção que visa combater o insucesso escolar entre a população universitária através da aquisição e da promoção de competências de estudo que permitam a otimização das aprendizagens e a resolução da procrastinação. Esta oficina, criada em 1989, é organizada anualmente pelo Gabinete de Apoio Psicológico e Aconselhamento (GAPA) para os alunos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (FCT UNL). Habitualmente tem uma duração de 12 horas, distribuídas por quatro sessões semanais de três horas cada, e conta com a participação de grupos que têm variado entre uma e três dezenas de estudantes. A sua divulgação é levada a cabo pela equipa do GAPA que, além de publicitar e descrever o evento na página da Internet do Serviço, distribui cartazes e panfletos de divulgação por todo o *campus* universitário.

São três os objetivos fundamentais desta oficina de formação. Primeiro, pretende-se ajudar os participantes a desenvolver a sua autonomia, enquanto estudantes universitários e enquanto cidadãos. Segundo, procura-se contribuir para minorar alguns problemas resultantes das mudanças metodológicas que surgem na passagem do ensino secundário para o ensino superior, nomeadamente, a procrastinação. Finalmente, pretende-se fornecer os estudantes com uma base teórica que facilite o recurso a estratégias de aprendizagem e métodos de estudo mais eficazes. Assim, os temas abordados ao longo das sessões incluem (a) o processo de aprendizagem e suas principais características, (b) estratégias de aprendizagem e métodos de estudo eficazes, (c) o recurso a estratégias de aprendizagem diferentes para conteúdos diferentes, (d) a motivação para o estudo, (e) a procrastinação ou o adiamento prejudicial do estudo e (f) a gestão de tempo.

Para se abordarem os referidos temas, distribuem-se textos de apoio que sumariam os assuntos, realizam-se algumas exposições teóricas de inspiração predominantemente cognitiva, projetam-se acetatos ilustrativos. Porém a metodologia utilizada assenta primordialmente na dinâmica de grupos. As exposições teóricas são quase sempre seguidas de reflexões em grupo ou de trabalhos de aplicação prática que permitem traduzir os conteúdos apresentados em termos das suas implicações para a vida dos estudantes. Por

sua vez, a aplicação de questionários anónimos, mas identificáveis pelos seus respondentes, avaliam as práticas habituais de cada um dos participantes, permitem identificar fragilidades e oferecem materiais que funcionam como pontos de partida para a mudança. O estabelecimento de objetivos de estudo específico por parte de cada um, sessão a sessão, é outro aspeto importante no processo de mudança dos hábitos de trabalho: cada participante assume um comprometimento pessoal e público perante o grupo, quer no que diz respeito ao estabelecimento desses objetivos quer no que se refere ao cumprimento dos mesmos. O orientador, ao longo das sessões, é fonte de recursos teóricos, mas na sua postura assume-se sobretudo como animador do grupo. Para ilustrar e enriquecer as teorizações expostas, ele recorre ao humor e a histórias do quotidiano, além de convidar os participantes a partilharem as suas próprias experiências pessoais. Deste modo, se introduz nas sessões uma importante dimensão existencial, com abordagem de questões ligadas à vida dos estudantes, apoiada na partilha de experiências em pequenos grupos. Esta implicação de todos os participantes contribui para reduzir a sensação de isolamento e a ansiedade que os estudantes alimentam perante os assuntos académicos.

No sentido de permitir ao leitor compreender como decorre, na prática, esta oficina de formação e evidenciar a sua dimensão experiencial, passamos a apresentar a descrição das sessões de uma intervenção real que teve lugar no ano letivo de 2003-2004 no GAPA da FCT UNL. Esta descrição é intercalada com comentários e curtas explicações teóricas que ajudam a esclarecer a orientação das sessões e as atividades propostas aos participantes, bem como a escolha e a utilidade das teorizações que lhes servem de apoio.

Uma Experiência Real: A Oficina de Formação “Saber Estudar É Meio Caminho Andado” no Ano Letivo de 2003-2004

Tal como em anos letivos anteriores, em 2003-2004, o GAPA organizou a oficina de formação “Saber Estudar é Meio Caminho Andado”. A oficina foi orientada por Mário Azevedo, professor na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, que tem animado a maioria destas ações, e foi secretariada por Vanda Beja, psicóloga clínica em estágio, que tomou as notas onde se baseia a redação deste capítulo. As sessões de três horas cada tiveram lugar da parte da tarde, uma vez por semana, entre 15 de Outubro e 7 de Novembro de 2003, completando-se um total de 12 horas em quatro sessões, que decorreram numa sala destinada a intervenções em grupo. As cadeiras foram dispostas em semicírculo no centro da sala de modo a que todos os elementos do grupo se pudessem ver uns aos outros. Um retroprojetor, adequadamente posicionado, apoiava as exposições teóricas, e os diversos textos de apoio permitiam uma revisão atempada das teorias.

O grupo era composto por 14 estudantes, nove rapazes e cinco raparigas, entre os 20 e os 27 anos, oriundos de cursos de licenciatura muito diversificados, desde Conservação e

Restaurou até Engenharias várias (v.g., Biomédica, Civil, Industrial, Informática, Mecânica, Química), passando pelo Ensino das Ciências da Natureza e da Matemática. Incluía alunos entre o primeiro e o quarto anos dos referidos cursos de licenciatura. Alguns nunca tinham reprovado e mantinham empregos ou outras atividades fora da Faculdade; outros tinham perdido um ou dois anos em diferentes fases da licenciatura, havendo também participantes que frequentavam o primeiro ano do curso pela quarta vez. Tratava-se, portanto, de um grupo bastante heterogêneo em termos de escalão etário, de área e ano de frequência do curso de licenciatura e, sobretudo, de grau de sucesso acadêmico.

Primeira Sessão: Introdução a Uma Teoria da Aprendizagem

A primeira sessão teve início com uma breve apresentação do orientador. Seguiu-se a exposição dos objetivos gerais da oficina de formação e da natureza da metodologia que seria utilizada ao longo das sessões. A este respeito, o orientador focou a importância da participação ativa de todos os elementos do grupo, orientador e participantes, que implicava, por um lado, a presença e, por outro, a intervenção de todos. Neste sentido, era fundamental que comparecessem às sessões e que, avisassem previamente o grupo de eventuais atrasos e faltas. Outro aspecto de importância fulcral era o comprometimento de todos em intervir sempre que desejassem, colocando qualquer questão, dúvida ou comentário que lhes fizesse sentido. Isto não significava que fosse esperado que todos intervissem do mesmo modo, sabendo-se que as características pessoais de cada um influenciavam significativamente a forma, mais ou menos ativa, de participarem. Também não era esperado que o grupo começasse a pôr questões imediata e espontaneamente, cabendo ao orientador facilitar a criação de um ambiente que permitisse o espaço necessário a essa participação ativa. Expostas as linhas gerais do funcionamento das sessões, o orientador convidou o grupo a colocar qualquer questão, dúvida ou objeção que tivesse face ao que tinha sido exposto. Todos afirmaram estar de acordo.

Passou-se então à primeira atividade da oficina de formação. Organizados em pares, os participantes foram convidados a conversar entre si de modo a conhecerem-se melhor, tentando conhecer os motivos que tinham conduzido o parceiro a participar na oficina de formação, assim como os seus objetivos e expectativas que alimentavam em relação a ela. Após 20 minutos, o grupo voltou a reunir-se, e cada um deles apresentou o colega com quem estivera a conversar. Esta atividade permitiu que os participantes se apresentassem e facilitou a criação de um ambiente mais descontraído num grupo que inicialmente se mostrava um pouco receoso. Neste sentido, além de referirem o nome, a idade, o curso e o ano de licenciatura, vários participantes falaram das atividades que mantinham fora da universidade, dos seus focos de interesses e das suas características pessoais. A exposição

dos motivos de participação e objetivos e expectativas dos participantes em relação à oficina de formação permitia ao orientador repensar os conteúdos que poderia focar em maior pormenor no sentido de responder às solicitações do grupo. Esta informação é resumida no Quadro 1.

Quadro 1

Motivos de Participação, Objetivos e Expectativas dos Participantes em Relação à Oficina de Formação “Saber Estudar é Meio Caminho Andado” de 2002-2003

Motivos de Participação	Objetivos e Expectativas
<ul style="list-style-type: none"> • Arrastamento do curso: “Já aqui ando há oito anos e não posso continuar assim”; “Estou no primeiro ano há quatro inscrições; quero começar a tirar o curso como deve ser”. • Desinteresse ou desmotivação face ao curso. • Dificuldades de concentração. • Dificuldade em disciplinas específicas: “Sinto dificuldade em Química por ser uma cadeira muito trabalhosa”. • Outros motivos: “Estou com dúvidas em relação ao curso que escolhi”; “Não tenho dificuldades académicas mas interesse-me por psicologia e por isso decidi participar”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procura de informação sobre métodos de estudo mais eficazes: “Procuro informação que me ajude a melhorar os métodos de estudo e, assim, a minha prestação académica”. • Procura de estratégias eficazes de organização e rentabilização do estudo. • Procura de estratégias de gestão do tempo: “Quero aproveitar o tempo que tenho disponível o melhor possível”. • Outros objetivos e expectativas: “Vim para aprender a aprender”; “Vim para aprender a estudar”; “Como estou num curso direcionado para o ensino, quero saber como se aprende para depois saber ensinar”.

A análise do Quadro 1 evidencia a heterogeneidade dos motivos de participação e dos objetivos e expectativas relativamente à oficina de formação dentro do grupo. Alguns dos participantes viviam situações de procrastinação muito graves, procurando a oficina de formação numa tentativa quase desesperada de as ultrapassar: “Já aqui ando há oito anos e não posso continuar assim” ou “Estou no primeiro ano há quatro inscrições; quero começar a tirar o curso como deve ser”. Noutros casos, eram alunos com prestações académicas médias que se queixavam de desinteresse ou desmotivação geral relativamente ao curso, manifestando uma certa tendência para comportamentos procrastinadores. Nestes participantes, os objetivos e expectativas em relação à oficina eram muito latos: “Procuro informação que me ajude a melhorar os métodos de estudo” ou “Vim para aprender a aprender ou a estudar”. Outros, porém, expunham motivos de participação bastante específicos, tais como a dificuldades em manter a concentração durante as suas horas de

estudo ou em estudar para uma determinada disciplina (v.g. “Sinto dificuldade em Química por ser uma cadeira muito trabalhosa”). O mesmo acontecia quanto aos objetivos e expectativas face à oficina, havendo participantes que procuravam, por exemplo, estratégias para melhorar a gestão do seu tempo (v.g., “Quero aproveitar o tempo que tenho disponível o melhor possível”) ou a aquisição de competências para utilização no médio prazo, como o aluno de um curso direcionado para a vertente do ensino que pretendia “saber como se aprende para depois saber ensinar”. Ao contrário do que se poderia pensar, este último caso não é raro, sendo que, há poucos anos, o GAPA ponderou a organização de oficinas de formação especificamente dirigidas aos alunos de cursos de licenciatura direcionados para a vertente do ensino. Havia ainda participantes que, apesar de poderem tirar benefícios dos conteúdos abordados durante a oficina de formação, tinham decidido participar por motivos e com objetivos e expectativas que estavam em menor concordância com o intuito do programa: “Estou com dúvidas em relação ao curso que escolhi” ou “Não tenho dificuldades académicas, mas interesse-me por psicologia e, por isso, decidi participar”. Frequentemente os alunos que apresentam este tipo de motivos de participação ponderam a possibilidade de recorrer a um acompanhamento individual de cariz vocacional ou pessoal-emocional, mas optam por se inserirem numa atividade de grupo para poderem sondar o GAPA de uma forma que lhes permita passar mais despercebidos.

Apresentados os participantes, o orientador deu início a uma primeira exposição teórica que incidiu sobre o processo de aprendizagem e mecanismos nele envolvidos. Para tal, auxiliou-se dum modelo de processamento de informação que é apresentado na Figura 1, o qual viria a servir de referência teórica base durante toda a oficina de formação. Trata-se de um modelo integrado das várias funções psicológicas implicadas no processo de aprendizagem que releva as funções de três estruturas de base: a memória sensorial ou imediata, a memória de trabalho e a memória de longo prazo. Segundo este modelo, existe um único armazém de memória, que é a memória de longo prazo, com ritmos de esquecimento diferentes no tempo, mas na vida escolar é indispensável repensar o papel da memória de trabalho na organização da aprendizagem (Wicklegren, 1974; Anderson, 1983, 2000; Gagné, Yekovitch & Yekovitch, 1993; Azevedo, 1995).

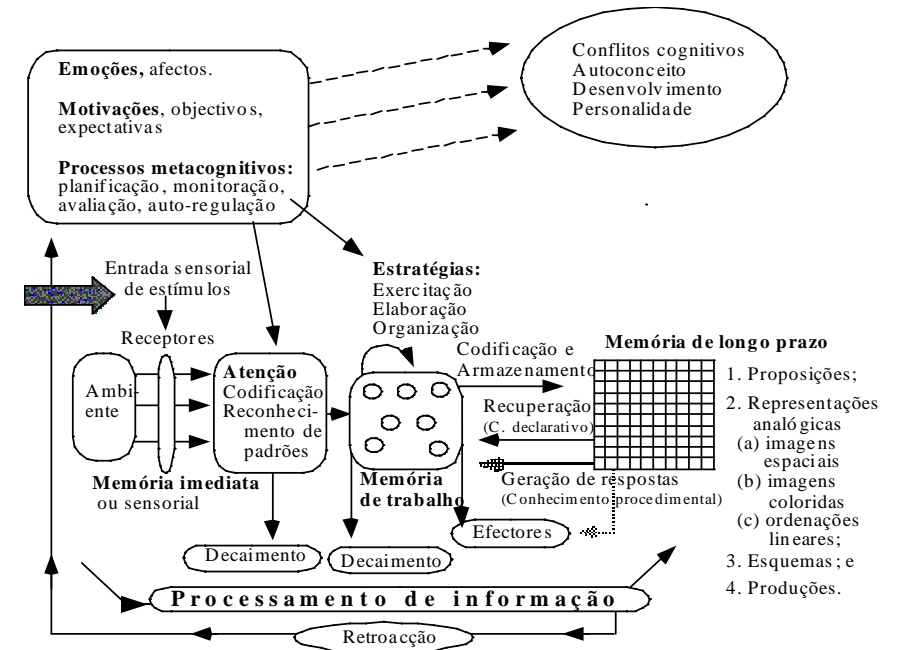


Figura 1. Modelo integrado de várias funções psicológicas implicadas na aprendizagem.

Tal como evidencia o esquema apresentado na Figura 1, uma parte daquilo que se aprende entra como estímulo sensorial do ambiente que é captado pelos recetores sensoriais, sobretudo, os olhos e ouvidos. Esta informação é retida durante um curto espaço de tempo (três ou quatro segundos na memória ecoica, na audição, ou cerca de um quarto de segundo na memória icónica, na visão) e, se não for objeto de atenção, decai ou desaparece da memória imediata ou sensorial. Este decaimento da informação acontece, por exemplo, quando um aluno está a ouvir a matéria dada pelo professor, e o colega do lado lhe faz uma pergunta sobre outro assunto. Ao atender à pergunta do colega, ele deixa de manter sob atenção a informação recebida que, não tendo tempo para ser processada pela memória de trabalho, é sujeita ao decaimento. Apesar de este exemplo ser uma situação em que o decaimento da informação não traz benefícios para o indivíduo, isso não

significa que ele seja um mecanismo inútil. Na verdade, a maior parte da informação a que temos acesso sofre um decaimento, uma vez que nos seria impossível e teria pouco interesse reter todo material a que somos expostos. Se é verdade que a atenção é o primeiro mecanismo necessário para se evitar o decaimento da informação e, portanto, haver possibilidade de aprendizagem, é também verdade que ela constitui um importante filtro de informação que nos permite selecionar o que interessa ou não reter. Mas, mesmo depois de ter sido objeto de atenção e passar para a memória de trabalho, a informação é passível de decair e assim desaparecer antes do armazenamento na memória de longo prazo. A passagem à memória de longo prazo exige que o material a aprender seja mantido em exercitação na memória de trabalho entre 10 a 30 segundos (Anderson, 2000).

De acordo com o modelo apresentado, a memória de trabalho pode ser concebida como uma instância independente ou, em alternativa, como uma área da memória de longo prazo, constituída quer por nova informação quer por informação antiga ativada pelo processo psicológico da *recuperação*, que reconduz à memória de trabalho aqueles materiais que se encontravam armazenados na memória de longo prazo.

Assim, é entre a memória de trabalho e a memória de longo prazo que ocorre a maior parte da nossa aprendizagem, sendo esta tanto mais bem sucedida, quanto mais ligações forem estabelecidas entre o material recém-adquirido e o conhecimento já armazenado. Se, durante os primeiros dez segundos, o material recém-adquirido não for mantido ativado na memória de trabalho, onde pode ser ligado a informação antiga, os dados decaem e a aprendizagem não se concretiza. Então como é que podemos manter o novo material ativado? É aqui que as estratégias de aprendizagem, como a exercitação, a elaboração e a organização, cumprem um papel determinante: facilitam e reforçam o estabelecimento de ligações entre o material novo e a informação antiga e, com isso, aumentam a probabilidade de os dados serem armazenados na memória de longo prazo.

Com esta introdução numa teoria, pretendia-se que os participantes, ao compreenderem o modo como decorre a aprendizagem e ao identificarem os mecanismos e funções nela envolvidos, pudessem otimizá-la. Consequentemente, ao compreender como se apreende, os estudantes poderiam mais facilmente perceber como se estuda. Nesta linha, sobressai a importância da memória de trabalho enquanto elemento que mais indicações nos dá sobre o processo de estudo. A investigação no domínio da aprendizagem têm posto em relevo as limitações da memória de trabalho. Esta função consegue processar simultaneamente um número que andaria os nove (Miller, 1956) e os cinco elementos distintos (Simon, 1974). Estes dados sugerem que, durante as horas de estudo, se deve reduzir ao máximo o espaço da memória de trabalho ocupado por elementos alheios à tarefa. Assim, quando se estuda frente à televisão ou com a música ligada (em especial, com uma letra interessante), ocupa-se uma porção considerável da memória de trabalho

que poderia estar a ser utilizada para processar o que se pretende aprender. Com este alerta, o orientador deu por terminada a exposição teórica, seguindo-se um intervalo de 15 minutos.

A sessão reiniciou-se com uma nova proposta do orientador aos participantes. Para que todos pudessem ficar com uma ideia mais clara dos pontos fortes e fracos de cada um em relação aos seus métodos de estudo, poderiam responder anonimamente ao questionário de administração individual sobre hábitos de estudo (Brown & Holtzman, 1965). Este instrumento permite um levantamento das atitudes e dos hábitos de estudo do respondente, identificando alguns pontos fortes e as principais fragilidades. Com base nos resultados, o respondente pode tentar trabalhar e ultrapassar os aspetos mais ineficazes do seu modo de estudar. Ficou acordado que, depois de responder ao questionário em casa, cada um dos participantes o entregaria na secretaria do GAPA até ao final da semana de modo a que fosse possível cotá-lo antes da sessão seguinte, na qual se discutiriam os resultados em grupo.

Seguiu-se uma terceira atividade. Organizados em grupos de três ou quatro elementos que reuniram durante 20 minutos, os participantes foram convidados, numa primeira fase, a comentar e discutir o modelo teórico exposto, evidenciando os pontos que tinham achado mais interessantes e os que tinham ficado menos explícitos. Num segundo momento, cada um deles estabeleceria tarefas e objetivos de estudo pessoais a realizar na semana seguinte, expô-los-ia aos colegas e comprometer-se-ia perante eles a cumpri-los. Estes objetivos e tarefas deveriam ser (a) claros, (b) específicos, (c) a curto prazo, (d) exequíveis, (e) desafiantes. Finda a atividade, o grupo voltou a reunir-se para que o porta-voz de cada subgrupo resumisse os aspetos do modelo teórico exposto considerados mais interessantes e colocasse as dúvidas que haviam surgido. Esta reflexão conjunta, durante a qual o orientador respondeu e teceu comentários sobre as dúvidas colocadas, mostrou que os participantes entenderam como funciona a memória de trabalho e qual é o seu papel na aprendizagem. Foi também referido pelo grupo que o facto de muitos deles terem conhecimentos gerais de informática havia facilitado a compreensão do modelo teórico apresentado. Outro aspeto discutido durante esta reflexão em grupo foi a importância que os participantes atribuíam ao papel da atenção e, sobretudo, da motivação no processo de aprendizagem, sentindo que as suas dificuldades se situavam, sobretudo, nestes campos. A este propósito, o orientador lembrou o que se tinha dito sobre a curta variabilidade interindividual da capacidade da memória de trabalho que sugeria que a capacidade cognitiva não se constituía como o principal fator de sucesso do processo de aprendizagem. De facto, a investigação mostra que o fator mais importante no processo de aprendizagem é o tempo que lhe é dedicado (Carroll, 1989), e uma variável intimamente relacionada com o tempo gasto no estudo e, portanto, também determinante na aprendizagem, é a

motivação. A reflexão terminou com novos comentários bem-humorado sobre as questões ligadas à motivação postas pelo grupo e com a promessa que este tema seria abordado em maior pormenor em sessões posteriores. De seguida, os participantes foram convidados a expor, um a um, os objetivos e tarefas de estudo que haviam delineado para a semana seguinte, comprometendo-se, perante o grupo, a cumpri-los.

Antes do término da sessão, pediu-se a cada participante que fizesse uma avaliação global da sessão em grande grupo, procedimento que passaria a ter lugar daí para a frente no final de todas as sessões. O resumo desta avaliação é apresentada no Quadro 2, tendo em conta os comentários dos participantes em relação às teorizações expostas, à dinâmica de grupos e a outros aspetos que eles consideraram importantes.

Quadro 2

Resumo da Avaliação Geral da Primeira Sessão

-
- Relativamente às teorizações apresentadas:
 - “Senti-me revisto no modelo que foi exposto”
 - “Achei os temas interessantes”
 - “Acho que o modelo me ajuda a estabelecer estratégias de estudo”.
 - Relativamente à dinâmica do grupo:
 - “Do que eu gostei mais foi do trabalho em grupo”
 - “Acho importante o compromisso que fazemos com o grupo em relação aos nossos objetivos de estudo”
 - “Gostei da clareza, do à-vontade e da capacidade de comunicação do orientador”
 - “Gostei do grupo”
 - “Não senti que pudesse intervir; acho que, por um lado, tem a ver comigo. mas, por outro, há ainda falta de ligação entre o grupo”.
 - Outros aspetos:
 - “Achei estranho; estava à espera de outra coisa; mas gostei”
 - “Senti que foi pouco tempo; era preciso mais”
 - “Sinto-me mais motivado”.
-

Terminada a avaliação, o orientador deu por finda a sessão, despedindo-se do grupo, e referiu por alto o tema a abordar na sessão seguinte: métodos de estudo e estratégias de aprendizagem considerados eficazes.

Segunda Sessão: Alguns Métodos de Estudo e Estratégias de Aprendizagem Eficazes

Tal como anunciado, a segunda sessão foi dedicada à apresentação e discussão de alguns métodos de estudo e estratégias de aprendizagem considerados eficazes. Para abordar este tema, o orientador retomou o modelo de processamento de informação (Figura

1), relembrando o papel fundamental das estratégias de aprendizagem, nomeadamente, a exercitação, a elaboração e a organização, e expondo-as uma a uma. A exercitação é a mais básica das estratégias e consiste na repetição ou no treino de um determinado procedimento como acontece quando um atleta executa um determinado movimento repetidamente. Por sua vez, a elaboração implica que se acrescentem dados antigos à informação nova. É o que faz um aluno do ensino básico, que está a aprender a multiplicar e usa os seus conhecimentos sobre adição para apreender a nova operação, num raciocínio do tipo $3 \times 4 = 4 + 4 + 4$. Já a organização é um processo de divisão e relacionamento do material, que ocorre, por exemplo, quando um estudante constrói um esquema a partir de um texto de História que lhe permite não só decorar os motivos que levaram Portugal à conquista de Ceuta, mas também compreendê-los e relacioná-los com as consequências da conquista. Quanto mais eficazes forem as estratégias utilizadas, mais bem sucedida será a aprendizagem.

Esta última afirmação levou o orientador a focar a sessão nos métodos e estratégias de estudos utilizados pelos participantes e, tal como tinha ficado acordado, foi dado a cada um os resultados do Inventário de Hábitos e Atitudes em Relação ao Estudo, da autoria de Brown e Holtzman (1965), respondido na sessão anterior. De seguida, apresentou-se a lógica subjacente ao instrumento de modo a que, com base nos resultados obtidos, os participantes pudessem identificar os aspetos mais positivos e mais negativos dos seus hábitos de estudo. Este inventário consta de uma lista de 100 declarações relacionadas com atitudes e hábitos de estudo que se acompanham de uma escala de um a cinco pontos. O conjunto de respostas dadas permite analisar várias subescalas, nomeadamente (a) a isenção da procrastinação e (b) os métodos de trabalho. A primeira remete para comportamentos de planeamento do trabalho, ausência de adiamento de tarefas, preparação do material de estudo ou existência de uma rotina de estudo, e a segunda refere-se a outros aspetos como organização no trabalho, adequabilidade do local de estudo ou revisão dos conteúdos das aulas.

Expostos os aspetos fundamentais subjacentes ao funcionamento do instrumento, deu-se início a uma primeira atividade. Os participantes deveriam organizar-se em grupos de três ou quatro elementos para, num primeiro momento, discutirem os resultados obtidos no questionário e, de seguida, avaliarem o cumprimento dos objetivos e tarefas delineados na semana anterior e estabelecerem novos objetivos e tarefas para a semana seguinte. Estas questões foram debatidas em grande grupo, começando-se pela análise dos resultados do questionário. A maior parte dos participantes tinha obtido resultados que já esperava, mas sentia uma grande discrepância entre eles e as dificuldades vividas ao longo da semana para cumprirem os objetivos delineados. Sentiam que, apesar de estarem conscientes das fragilidades dos seus métodos de estudo, não eram capazes de alterá-los por forma a

cumprirem os objetivos estabelecidos. Esta observação levou o orientador a referir-se, mais uma vez, à importância da motivação no processo de aprendizagem e aos processos implicados na mudança de hábitos. Neste sentido, chamou a atenção do grupo para o chamado “big MEC”, sigla que resume as três principais componentes que garantem o sucesso da aprendizagem: M de motivação, E de emoção e C de cognição. A cognição é um fator de partida que não se pode controlar porque diz respeito a todo um passado de aquisições. Por um lado, é o fator que detém maior peso nas aprendizagens dos estudantes universitários, já que a aprendizagem de matérias novas se apoia, na maioria das vezes, em matérias aprendidas anteriormente. Por outro lado, nunca se esperam à partida situações desesperadas nesta área porque o indivíduo que tem capacidade para ingressar na universidade também tem capacidade para terminar o curso. Neste sentido, o foco deveria ser posto nos dois outros aspetos, isto é, na emoção e, mais ainda, na motivação, temas a serem abordados nesta e noutras sessões.

Terminada esta reflexão, o orientador passou à apresentação e discussão de métodos e estratégias de estudo e aprendizagem considerados eficazes e suscetíveis de serem aprendidos e utilizados pelos participantes para otimizarem o seu estudo. Esta apresentação auxiliou-se de materiais projetados no quadro branco e incluiu considerações teóricas e exemplos vários que visaram facilitar a compreensão do tema por parte dos participantes.

O orientador começou por diferenciar os conceitos de estratégia, método e tarefa, definindo estratégia como uma planificação de atividades que visa atingir um objetivo. O ensino de estratégias de aprendizagem visa oferecer ao estudante uma coleção de procedimentos que ajudem na tarefa de aprendizagem. Por sua vez, método é um termo mais geral, podendo incluir diversas estratégias. Já a tarefa consiste numa situação onde se exige uma ação ou um conjunto de ações para se atingir um determinado objetivo (Azevedo, 1993). Esclarecidas estas noções de base, retomou-se o modelo de processamento de informação da Figura 1, segundo o qual, a criação de ligações entre o material recém-adquirido na memória de trabalho e o material armazenado na memória de longo prazo ocorre em dois sentidos. Por um lado, estas ligações fazem-se da memória de longo prazo para a memória de trabalho por via da recuperação de material antigo; por outro lado, efetuam-se no sentido da memória de trabalho para a memória de longo prazo através do armazenamento de material novo. Assim há estratégias de aprendizagem dirigidas quer para a recuperação quer para o armazenamento. Entre as estratégias voltadas para a fase de recuperação, contam-se: (a) a manutenção deliberada e mais prolongada da tentativa de busca ou de difusão da ativação; (b) a alternância entre fragmentos da memória, conhecimento geral do mundo e processos inferenciais; (c) a transformação de uma tarefa de recordação numa tarefa de reconhecimento, como acontece quando se pede inesperadamente a um indivíduo para repetir letras que lhe foram expostas antes e ele

recorre à lista do abecedário para tentar um reconhecimento; (d) o recurso a possíveis categorias organizativas como meio de conduzir a difusão de ativação. No que toca às estratégias direcionadas para o armazenamento da informação referem cinco tipos específicos: (a) exercitação, (b) elaboração, (c) organização, (e) metacognição da monitoração da compreensão e (f) motivação e afetos (Weinstein & Meyer, 1986; Weinstein, Goetz & Alexander, 1988). Estes cinco tipos de estratégias, esquematizados no Quadro 3, foram expostos e debatidos com o grupo durante a sessão.

Quadro 3
 Cinco Tipos de Estratégias de Aprendizagem Segundo Weinstein e Meyer (1986) e Weinstein, Goetz e Alexander (1988)

1. Estratégias de Exercitação	3. Estratégias de Organização	4. Estratégias de Monitoração da Compreensão	5. Estratégias Afetivas e Motivacionais
<ul style="list-style-type: none"> • Repetir a informação. • Copiar. • Resumir. • Tomar notas. • Sublinhar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfeixamento. • Identificação das ideias principais e dos pormenores importantes por: esquematização; ligação das ideias principais e dos pormenores importantes na construção de relações na memória de trabalho. • Ligação em rede por partes, tipos, analogias, características ou provas de demonstração. • Distinção das estruturas de nível mais elevado de covariância, comparação, coleção, descrição e resposta ao problema. • Distinção entre estruturas de prosa em livros de texto de ciências: generalização; enumeração de pontos; sequência de passos; classificação; comparação-contraste. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso a processos metacognitivos: estabelecimento de objetivos; avaliação do nível de consecução; autorregulação ou modificação das estratégias necessárias. • Principais estratégias de monitoração: autoquestionamento; repetição da leitura juntamente com questionamento; verificação de consistências; parafraseamento para verificar a compreensão; 	<ul style="list-style-type: none"> • focar a atenção; • manter a concentração; • lidar com a ansiedade; • estabelecer e manter a motivação; • atender à autoeficácia, expectativas e atitudes; • lidar com a tendência para a procrastinação; • processos clínicos para lidar com a ansiedade ao teste (dessensibilização sistemática, modelação, autoconversação, técnica de consideração dos limites e treino de capacidades de teste); • Principal processo para ajudar na administração do tempo: estabelecimento de objetivos bem definidos.
<p>2. Estratégias de Elaboração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de imagens mentais. • Geração de proposições novas. • Parafrasear. • Resumir. • Tomar notas inovadoras. • Responder a questões. • Uso de mnemónicas: acrónimos; frases; histórias. 			

13

Tal como foi referido, as estratégias de exercitação passam sobretudo pela repetição, pelo treino de um determinado procedimento. Entre as principais estratégias deste tipo, conta-se a repetição oral ou escrita da informação como acontece, por exemplo, quando uma criança do ensino básico canta ou copia, várias vezes, a tabuada. Tirar notas, resumir e sublinhar são outras estratégias de exercitação consideradas eficazes. Entre os alunos dos cursos de licenciaturas da área das ciências sociais e humanas, estas estratégias são muito utilizadas, uma vez que lhes é frequentemente pedido o estudo de longos textos corridos.

Já as estratégias de elaboração envolvem a criação de ligações entre a informação nova e a informação armazenado. Tal como referido no Quadro 3, uma das estratégias de elaboração eficazes é o uso de imagens mentais. Por exemplo, para se decorar os cognomes dos reis de Portugal, pode-se associar D. Afonso II, *o Gordo*, à figura de um homem muito gordo ou D. Sancho II, *o Capelo*, à imagem de uma igreja. Outra estratégia de elaboração é a geração de proposições novas. Por exemplo, o aluno que aprende que $4^3 = 4 \times 4 \times 4$ e elabora sobre este raciocínio até chegar um outro do tipo $4^3 = (4 + 4 + 4 + 4) + (4 + 4 + 4 + 4) + (4 + 4 + 4 + 4) + (4 + 4 + 4 + 4)$ está a criar uma nova proposição. Parafrasear, resumir e responder a questões são outras estratégias eficazes que, além de permitirem a repetição da informação a reter (exercitação), exigem a sua elaboração. Tomar notas inovadoras nas aulas é uma estratégia de elaboração muito útil, ainda que nem sempre seja possível usá-la. Quando é, há que ter em consideração alguns aspetos que a podem tornar mais eficaz. Por um lado, é desejável que se usem abreviaturas (v.g., qt, mm, >, <, =) e paráfrases de modo a conseguir tirar-se o maior número de notas possível sem se perder o que é dito pelo professor. Por outro lado, é importante distinguir informação superordenada hierarquicamente superior, e informação subordinada, hierarquicamente inferior. Tirar notas em formato de esquema é outro procedimento útil já que, além de poupar tempo, permite relacionar os conceitos que estão a ser abordados. Finalmente, as mnemónicas são estratégias de elaboração direcionadas para a memorização em sentido estrito. Os acrónimos, por exemplo, são palavras formadas pelas iniciais do material que se pretende reter. Os acrónimos “PATACO” e “BODEGA” são utilizados para se decorarem as consoantes surdas e sonoras, patentes num e noutra, respetivamente. As frases e histórias são outros formatos possíveis de mnemónicas. Por exemplo, para decorarem a ordenação dos elementos químicos mais reativos, os estudantes de Química recorrem à frase “Fazer Calar as Bruxas Implica Astúcia”, que corresponde respetivamente a flúor, cloro, bromo, iodo e astato. Como exemplo de história usada como mnemónica é conhecida aquela que se refere ao teorema de Pitágoras: “Numa tarde em Siracusa, diz Pitágoras a seus netos, o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos”.

No que toca às estratégias de organização, trata-se de relacionar diversos elementos de um conjunto de modo a chegar a unidades mais complexas, mas menos numerosas.

Entre as principais estratégias de organização, conta-se o enfeixamento, isto é, a divisão do material em subgrupos, preferencialmente de quatro a cinco elementos. A identificação das ideias principais e dos pormenores importantes é outra estratégia de organização que pode auxiliar-se quer da esquematização, agindo por seleções na memória de trabalho, quer da ligação entre ideias principais e pormenores importantes na construção de relações na memória de trabalho. No caso da esquematização, podemos recorrer, por um lado, à esquematização por tópicos em que distinguem os pontos mais e menos importantes e, por outro, à esquematização simbólica que faz uso de palavras-chave ou de arranjos por ordem em diagramas de duas dimensões. Por sua vez, a ligação em rede é uma estratégia de elaboração que permite ao indivíduo identificar as ligações internas entre as ideias como acontece que pode efetuar-se por partes, tipos, analogias, características ou provas de demonstração. Ainda no âmbito da organização, refere-se a distinção de estruturas de nível mais elevado quanto à covariância, comparação, coleção, descrição e resposta ao problema (Meyer, 1981). Outro exemplo de análise da organização distingue permite identificar vários tipos de estruturas de prosa em livros de texto de ciências, tais como a generalização, a enumeração de pontos, a sequência de passos, a classificação e a comparação-contraste (Cook & Meyer, 1982).

Outras estratégias que são expostas no Quadro 3 referem-se à monitoração da compreensão. A monitoração está ligada a outros processos metacognitivos como sejam o estabelecimento de objetivos e tarefas de estudo, a avaliação do nível de consecução e a autorregulação ou alteração de estratégias necessárias a um melhoramento do estudo. Uma das principais estratégias de monitoração é o autoquestionamento, isto é, a colocação de questões pelo próprio estudante, que podem ser acompanhadas da repetição da leitura em caso de dificuldade de resposta. A verificação de consistências e a paráfrase são outras formas eficazes de verificar a compreensão.

Finalmente, as estratégias afetivas e motivacionais, provavelmente, as mais difíceis de pôr em prática, visam criar, monitorar e controlar um ambiente propício à aprendizagem. Atuam, por exemplo, no âmbito da atenção que se pretende focada e mantida durante o maior período de tempo possível. Neste sentido, é importante atender às características do espaço físico em que se estuda, nomeadamente, no que refere ao grau de estimulação adversa a que o estudante é exposto. Os estímulos estranhos que invadem a memória de trabalho tornam mais difícil manter sob atenção o material a reter. Lidar o melhor possível com a ansiedade é outro aspeto a ter em conta não só durante as aulas e horas de estudo, mas também em situações de teste. A este propósito, foram referidos alguns processos de índole clínica para gerir a ansiedade ao teste, resumidos no Quadro 3 e lembrou-se o programa de intervenção “Ansiedade aos Exames” organizado anual ou bianualmente pelo GAPA, no qual alguns elementos do grupo tinham participado. A gestão

da tendência para a procrastinação, o estabelecimento e manutenção da motivação e a gestão do tempo são também estratégias afetivas e motivacionais, nas quais a perceção da autoeficácia, as expectativas e as atitudes do indivíduo detêm um papel fundamental. Estes temas foram anunciados para as últimas sessões.

Expostas as principais estratégias de estudo e aprendizagem, passou-se à discussão em grande grupo do cumprimento dos objetivos e tarefas delineados para a semana anterior. A maioria dos participantes cumpriu entre 30% a 60% das tarefas a que se tinha proposto. Entre os motivos por eles identificados para o sucedido, contam-se (a) o estabelecimento de objetivos inexequíveis ou pouco específicos (v.g., “Não fiz tudo o que planeei porque estabeleci objetivos irrealistas”; “Não consegui acabar tudo porque não defini a hora e o dia para fazer aquilo a que me tinha proposto”); (b) dificuldades na gestão do tempo; (c) dificuldades em estabelecer e manter a motivação (v.g., “Faltou-me motivação”; “Investi pouco”); (d) dificuldades em lidar com a tendência para a procrastinação (v.g., “Estabeleci objetivos concretos mas decidi fazer outras coisas”); (e) conflito de papéis (v.g., “Faltou-me fazer uma coisa porque fui a uma festa de família à qual não podia mesmo faltar”); e (f) ausência de um espaço físico adequado. Um dos participantes conseguiu cumprir todas as tarefas estabelecidas, o que atribuiu ao facto de ter delineado objetivos pouco desafiantes: “Cumprir tudo, mas não eram objetivos muito difíceis de cumprir”.

A sessão terminou com o estabelecimento de objetivos e tarefas mais realistas, mais específicos e mais desafiantes para a semana seguinte e com a promessa de mais tempo de dedicação ao estudo. A avaliação global dessa sessão foi adiada para a seguinte uma vez que não havia tempo suficiente para a efetuar.

Terceira Sessão: Estratégias de Estudo e Aprendizagem Direcionadas para os Conhecimentos Declarativo e Procedimental

A terceira sessão da oficina de formação focou-se em estratégias de estudo e aprendizagem especificamente direcionadas para os conhecimentos declarativo e procedimental. Retomou-se, mais uma vez, o modelo de processamento da informação da Figura 1, que foi usado como ponto de partida para a abordagem desta temática. Tal como referido anteriormente, a aprendizagem é tanto mais eficaz quanto mais eficazes forem as estratégias utilizadas. Torna-se, portanto, fundamental perceber o que é que torna determinadas estratégias de aprendizagem mais eficazes do que outras. Para se responder a esta questão há que ter em conta que, por um lado, o conhecimento não é todo igual, existindo diferentes tipos de conhecimento, e que, por outro, a eficácia das estratégias usadas depende, sobretudo, do tipo de informação que se pretende aprender. Isto significa que diferentes tipos de conhecimento exigem diferentes estratégias de aprendizagem.

Na Figura 1 são apresentados diferentes tipos de material, suscetíveis de serem armazenados na memória de longo prazo, a saber: (a) as proposições, (b) as representações analógicas, (c) os esquemas e (d) as produções. Debrucemo-nos, antes de mais, nalgumas das características de cada um destes tipos de informação para, depois, compreendermos por que é que determinadas estratégias estudo e aprendizagem são mais eficazes para um tipo de conhecimento do que para outro. As proposições referem-se a factos, a afirmações ou negações sobre o real, por exemplo, “A sede da Comissão Europeia está situada em Bruxelas.” ou “A Suíça não é um país membro da União Europeia.” Este tipo de material insere-se naquilo que se denomina o conhecimento declarativo ou proposicional. Por sua vez, as representações analógicas incluem as imagens espaciais, as imagens coloridas e as ordenações lineares que são semelhantes ao que é representado. Ao visualizarmos o mapa europeu para nomear os países da Europa, estamos a recorrer a uma imagem espacial. Mas se quisermos enumerar os países membros da União Europeia, podemos antes visualizar um mapa bicolor da Europa em que os países membros são representados a azul e os outros a verde. Neste caso, fazemos uso, não só de uma imagem espacial, como de uma imagem colorida. Tanto um como outro tipo de imagem pode ser uma ferramenta de aprendizagem útil, pelo que se encontram frequentemente em compêndios escolares esquemas e figuras coloridas que visam facilitar a aprendizagem. As ordenações lineares constituem um terceiro tipo de representações analógicas que têm uma ordem específica como sejam os números, a escala das notas musicais ou os reis de Portugal. Se perguntarmos a um indivíduo qual foi o quarto rei de Portugal, ele tenderá a enumerar mentalmente os três reis anteriores, D. Afonso Henriques, o Conquistador, D. Sancho I, o Povoador, D. Afonso II, o Gordo, até responder D. Sancho II, o Capelo, recorrendo a uma ordenação linear. Por fim, os esquemas e produções constituem material de natureza conceptual complexa. Os primeiros fazem parte do conhecimento declarativo. Mas as proposições que se expressam em raciocínios do tipo “se..., então...”, detendo um ritmo próprio e exigindo prática até serem retidos na memória de longo prazo, referem-se ao conhecimento de tipo procedimental, isto é, a um conhecimento ligado ao saber fazer.

Entre os vários tipos de informação suscetível de ser armazenada na memória de longo prazo, aqueles que assumem maior importância para os alunos do ensino superior são, por um lado, as proposições, que constituem o conhecimento declarativo, e, por outro, as produções, que constituem o conhecimento procedimental. Se as licenciaturas na área das ciências sociais e humanas incidem, sobretudo, em conhecimentos do tipo declarativo, nos cursos direcionados para as chamadas ciências duras, ainda que o conhecimento declarativo tenha uma importância considerável, o conhecimento procedimental assume um papel fundamental. Assim sendo, o orientador focou-se, sobretudo, em estratégias de estudo e aprendizagem adequadas a estes dois tipos de conhecimento.

No âmbito do conhecimento declarativo ou proposicional, foi exposto e discutido o método de estudo conhecido pelas iniciais PQL3R de Thomas e Robinson (1972). Tal como podemos ver pelo Quadro 4, este método envolve a execução de diversos passos que permitem uma apreensão gradual do material, sendo que as letras que compõem o nome do método correspondem às iniciais de cada um dos passos. Em geral estes passos procuram levar o estudante a adotar uma atitude ativa perante as tarefas implicadas na aprendizagem e por isso os passos que envolvem a geração de questões e a resposta às mesmas são aqueles que assumem maior importância.

Quadro 4
Um Método de Estudo Adequado ao Conhecimento Declarativo: PQL3R (Thomas & Robinson, 1972)

Seis Passos do Método PQL3R
<i>Preveja</i>
Sonde o capítulo e veja quais são os tópicos em discussão, identificando as secções componentes e aplicando os próximos quatro passos a cada secção.
<i>Questione</i>
Questione-se sobre a secção em causa, ainda que somente transformando os títulos ou os resultados em questões.
<i>Leia</i>
Leia a secção, tentando encontrar as respostas às questões previamente formuladas.
<i>Refleta</i>
Refleta sobre texto que acabou de ler, procurando entendê-lo e relacioná-lo com conhecimentos prévios.
<i>Recite</i>
Recorde a informação lida, regressando ao texto para reler as partes mais difíceis de recordar.
<i>Reveja</i>
Recorde os pontos principais de todo o capítulo, tendo também em atenção as questões inicialmente formuladas.

No que se refere ao conhecimento procedimental, a aprendizagem faz-se, sobretudo, através da prática que deve ser sempre acompanhada de fidebeque. A este nível, há que ter em conta tanto o papel do aluno como o do professor, cabendo ao primeiro uma atitude de procura ativa e ao segundo a responsabilidade de acompanhar a resposta a essa procura. Neste sentido, é aconselhável que, durante as aulas, os alunos procurem sentar-se nos lugares da frente, sem temerem colocar as suas dúvidas e questões. Por sua vez, o professor

deve esforçar-se por ir ao encontro destas solicitações, oferecendo o fidebeque necessário. No que diz respeito às horas de estudo, é importante que o estudante tenha acesso às soluções e aos métodos de resolução dos exercícios práticos a realizar de forma a manter a retroação fora das aulas. Também neste âmbito, a criação e manutenção de grupos de estudo heterogêneos constitui-se como uma estratégia útil, quer para os alunos que sabem menos e podem aprender com os colegas mais sabedores quer para estes últimos, que, para ensinarem, têm de aprofundar as questões e assim fortalecem a aprendizagem própria.

Além de referir as principais estratégias dirigidas para o conhecimento procedimental, o orientador focou a existência de vários tipos de conhecimento procedimental em função da sua especificidade e do seu automatismo. O esquema apresentado na Figura 2 ajuda-nos a compreender melhor estes conceitos (Ver Gagné, Yekovitch & Yekovitch, 1993).

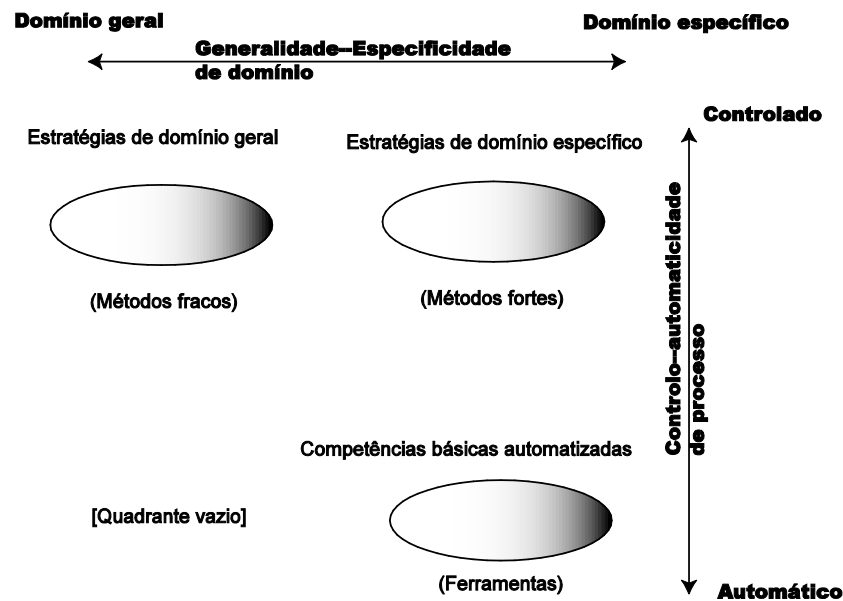


Figura 2. Tipos de conhecimento procedimental segundo a sua especificidade e automatidade (adaptação de Gagné, Yekovitch & Yekovitch, 1993)

O eixo horizontal do esquema representa o contínuo entre a generalidade-especificidade de domínio e o vertical refere-se ao contínuo do controlo-automatidade do

processo. No que toca à generalidade-especificidade, observamos que as estratégias de domínio geral correspondem a métodos fracos, aplicáveis numa maior variedade de situações, e as de domínio específico correspondem a métodos fortes, aplicados pelos especialistas em situações específicas. Em contexto universitário, as diversas disciplinas ensinam estratégias específicas, mas pretende-se que os estudantes façam transferências, que implicam frequentemente recurso a métodos fracos aplicados em situações novas. Relativamente ao controlo-automatidade, poderá haver vantagem em desenvolver competências que se situem a meio da barra vertical, isto é, entre o controlo total e a automatidade total. Com efeito, uma elevada automatização interessa apenas naquelas competências básicas que vão ser utilizadas com grande frequência e não vão sofrer mudança no tempo. Para utilizar uma linguagem da informática, a automatidade cresce com a compilação das produções do tipo “se..., então...”, isto é, quando um determinado “se...” leva a um “então...” que despoleta, automaticamente, vários outros “então’s...”. Como exemplo, num condutor experimentado, a intenção de pôr o automóvel em andamento, que é um “se...” que leva a uma série de “então’s...”, como enfiar a chave, verificar a mudança, rodar a chave, carregar na embraiagem e assim por diante. Os processos mais automatizados constituem as denominadas competências básicas, designadas *ferramentas*, como ler, escrever, e contar, ou outras competências profissionais do mesmo tipo.

A apresentação e discussão das estratégias de estudo-aprendizagem direcionadas para o conhecimento declarativo e para o conhecimento procedimental terminou com uma curta referência à relação existente entre os dois. O conhecimento procedimental pode ser obtido a partir da compilação de conhecimento procedimental, como acontece quando se aprende a lidar com uma máquina a partir do livros de instruções, mas pode também ser adquirido a partir duma prática e de fidebeque realizados em circunstâncias diversas. Por um lado, os alunos podem conhecer declarativamente um determinado conceito, mas não conseguirem aplicá-lo para resolver um problema, que exige conhecimento procedimental. Por outro lado, um grande pianista pode ter dificuldade e descrever declarativamente como toca Chopin. Neste sentido, o orientador propôs ao grupo dois exercícios para serem feitos em casa. O primeiro, direcionado para a aplicação e treino de estratégias específicas voltadas para o conhecimento declarativo, visava a aplicação dos métodos expostos a um curto texto cujo título era “Progresso ou Mudança em Ciência?”. O segundo exercício exigia a utilização das estratégias adequadas à aquisição de conhecimento procedimental: tratava-se de adquirir competências mais ou menos automatizadas para resolver um problema denominado “Calendário Mental” que apelava a cálculos que forneciam o dia da semana de uma qualquer data. Seguiu-se uma curta pausa na sessão.

De volta à sala, passou-se à análise, primeiro em subgrupos e de seguida em grande grupo, do cumprimento dos objetivos e tarefas da semana anterior e ao estabelecimento de novos objetivos e tarefas para a semana seguinte. De um modo geral, houve progressos consideráveis já que mais de um terço do grupo cumpriu todos os objetivos e quase metade cumpriu 80% ou mais. Entre os pontos positivos focados, contam-se (a) motivação reforçada (v.g., “Acabei tudo; foi bom; fiquei a sentir-me mais motivada”), (b) aumento da percepção de autoeficácia (v.g., “Acabei quase tudo e fiquei contente porque senti que melhorei desde a semana passada; acho que, para a semana, talvez seja capaz de acabar tudo”), (c) gestão mais eficaz do tempo, (d) gestão mais eficaz da tendência para o perfeccionismo excessivo (v.g., “Cumprir tudo, mas uma das coisas não ficou tão bem como eu gostaria”). Apesar dos progressos alcançados, alguns destes participantes também sentiram dificuldades ao longo da semana, nomeadamente, em relação à gestão do tempo (v.g., “Foi melhor do que na semana anterior, mas não acabei tudo porque surgiram imprevistos, e eu não fui capaz de arranjar tempo para fazer o que tinha planeado”) e em relação a questões mais específicas como as dificuldades de assertividade (v.g., “Não acabei tudo porque tive que fazer um trabalho de grupo sozinha”). Um dos participantes afirmou ter cumprido menos de 50% das tarefas planeadas, o que atribuiu às suas dificuldades em lidar com o adiamento: “Fiz menos de metade e foi por adiamento puro; tive muitas solicitações e não consegui dizer não”. Outro participante não fez nenhuma das tarefas a que se tinha proposto, tendo dedicado a semana ao planeamento do resto do ano letivo: “Não fiz nada porque decidi fazer um ponto da situação; estive a avaliar a minha situação académica atual e decidi deixar uma cadeira para o semestre que vem porque não é mesmo exequível; mais vale, investir nas outras e garantir que as faço do que tentar fazer tudo e acabar por chumbar a todas”.

Tal como se pode observar, as questões motivacionais tiveram um papel significativo nos progressos do grupo ao nível do cumprimento dos objetivos e tarefas delineadas. Esta evidência levou o orientador a abordar o tema da motivação pelo qual os participantes já haviam mostrado grande interesse. Para tal, auxiliou-se das teorizações do loco de controlo e das condições da motivação intrínseca. A teorização do loco de controlo aparece resumida no Quadro 5 (Weiner, 1984).

Quadro 5

Quatro Tipos de Atribuição Distribuídos por Weiner segundo as Duas Dimensões de Estabilidade e Internidade

Estabilidade	Loco de Controlo	
	Interno	Externo
Estável	Capacidade	Dificuldade da tarefa
Instável	Esforço	Sorte

Na vida académica, os professores devem procurar que os alunos façam atribuições instáveis em caso de insucesso e atribuições internas nas situações de sucesso. Com efeito, os alunos com maus resultados estão em melhores condições para melhorar a sua posição quando atribuem os resultados a fatores instáveis e controláveis, como a falta de esforço. Por sua vez, o aluno que afirma ter tido uma boa nota num exame porque só saíram perguntas sobre a pequena parte da matéria que ele tinha estudado está a fazer uma atribuição instável, externa e incontrolável. Os estudantes melhoram a sua percepção de autoeficácia e alimentam afetos mais positivos quando atribuem o sucesso a fatores internos, como a capacidade e o esforço (Azevedo, 1996).

No que se refere à motivação académica, foi apresentada a teorização de que os estudantes são intrinsecamente motivados para tarefas onde se manifeste uma percepção de autonomia, autocontrolo e desafio (Deci & Ryan, 1985). A manipulação de objetivos é o caminho mais expedito para manipular a motivação intrínseca. A prática que tem vindo a ser seguida de em cada sessão ajudar os estudantes a estabelecer objetivos claros, específicos, a curto prazo, exequíveis e desafiantes tem como pano de fundo a finalidade de ajudar os participantes a melhorar a percepção de autoeficácia e a motivação intrínseca.

Finda esta exposição sobre a motivação, seguiu-se a avaliação geral dessa sessão e da anterior, apresentada esquematicamente no Quadro 6. Após a avaliação, o orientador deu por finda a sessão e despediu-se dos participantes.

Quadro 6
Avaliação Geral das Segunda e Terceira Sessões

- Relativamente às teorizações apresentadas:
 - “Agrada-me a diversidade dos conteúdos”;
 - “Ajudaram-me a perceber que não fazia algumas coisas importantes em relação aos métodos de estudo; isso foi importante para mim”;
 - “Achei a abordagem da motivação fundamental”;
 - “Não gostei muito da última sessão porque a achei muito teórica; esta foi mais prática, e isso agradou-me, mas ainda sinto falta de uma componente mais prática”;
 - “Acho que cabe a cada um fazer a sua própria parte prática a partir das teorias expostas”.
 - Relativamente à dinâmica do grupo:
 - “Tenho gostado do convívio com o grupo e com o orientador”;
 - “É uma pena estar a chegar ao fim porque o ambiente está cada vez mais convidativo”;
 - “Gosto de ouvir o que as pessoas tem para dizer”;
 - “Gosto das conversas sobre histórias de vida porque me ajudam a lidar com as minhas próprias angústias”;
 - “Acho que o compromisso que fazemos com o grupo em relação aos nossos objetivos de estudo nos ajuda a cumpri-los”.
 - Outros aspetos:
 - “Gostei de responder ao questionário porque me ajudou a ver o que se passava comigo”;
 - “Sinto melhoras na organização do meu estudo”;
 - “Eu também fiz a oficina ‘Ansiedade aos Exames, e parece-me que as metodologias se complementam muito bem”;
 - “Não consigo encontrar o que procuro: motivação”.
-

Quarta Sessão: A Procrastinação ou o Adiamento Prejudicial do Estudo

A quarta e última sessão da oficina de formação focou-se no tema da procrastinação, fenómeno intimamente relacionado com o insucesso escolar. O orientador começou por definir procrastinação como o ato de atrasar ou adiar sistematicamente a realização de tarefas importantes. Ainda que esta decisão de adiar as atividades permita ao indivíduo uma sensação de alívio temporário imediato, a médio e longo prazo, ela conduz a sentimentos de culpa, inadequação, autodepreciação, depressão, incerteza e ansiedade, além doutras consequências nefastas resultantes da não-realização das tarefas relevantes (v.g., fraco desempenho académico, aumento do estresse). Ao proporcionar uma sensação de conforto temporária, este adiamento ou evitamento de tarefas importantes tende a

reforçar a própria procrastinação, levando a um funcionamento em circuito fechado que o indivíduo sente ter cada vez mais dificuldade em ultrapassar.

Uma vez que o primeiro passo no combate à procrastinação é a tomada de consciência dos nossos próprios processos de procrastinação, o orientador começou por expor ao grupo alguns dos comportamentos procrastinadores mais característicos, assim como mecanismos que podem estar na base destes comportamentos. Entre os principais comportamentos de procrastinação, contam-se (a) o adiamento sistemático de tarefas; (b) a sensação de que se se ignorar uma tarefa ela desaparecerá; (c) pensamentos como “Vou esperar até ter vontade de começar”, “Amanhã começo” ou “Ainda tenho muito tempo para fazer isto”; (d) a antecipação de tarefas de baixa prioridade em detrimento de tarefas de alta prioridade; (e) a dificuldade em passar da fantasia à ação; e (f) a persistência de forma sistemática numa ínfima parte da mesma tarefa. Ainda que, à primeira vista, muitos destes comportamentos pareçam completamente irracionais, ilógicos ou bizarros, eles têm sempre uma razão de ser. Muitas vezes a procrastinação mais não é que uma tentativa de proteção da autoestima, em que o adiamento de tarefas permite ao indivíduo evitar sucessivas situações de teste que o obrigariam a confrontar-se com o real. Noutros casos, este comportamento surge como resposta a uma força controladora externa, numa tentativa de rebelião ou de vingança contra a atitude de outrem, nomeadamente, em situações de conflito com pais ou professores. Apesar de a investigação apresentar dados contraditórios a este respeito, há também casos em que a procrastinação tem uma função de proteção contra o sucesso, mas estas situações são menos comuns que as referidas anteriormente.

De facto, as razões que podem estar na base de comportamentos procrastinadores são muitas e variadas. A Figura 3 resume algumas delas, com ênfase na existência de expectativas negativas ou irrealistas face ao desempenho do estudante pelos seus familiares, habitualmente, os pais.

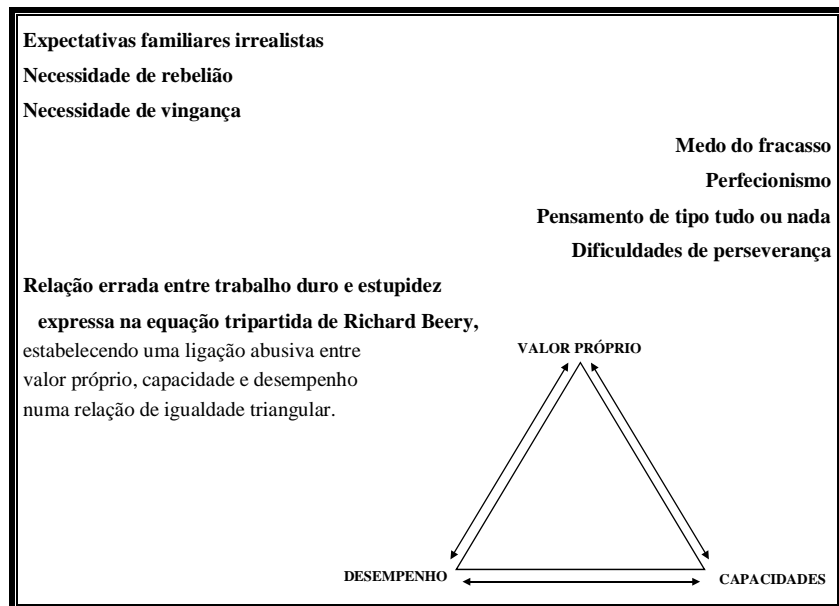


Figura 3. Algumas possíveis bases da procrastinação.

As expectativas dos familiares, quando são positivas e realistas, podem contribuir para o sucesso. Quando tais expectativas expressam um caráter negativo ou positivo, mas irrealista, podem estar na base de comportamentos de procrastinação, associando-se frequentemente à necessidade de rebelião ou de vingança da parte do indivíduo. O medo do fracasso é outro fator que pode estar na base da procrastinação, ligando-se a baixa autoestima manifesta ou oculta e a um perfeccionismo exagerado, que se traduz num pensamento de tipo tudo ou nada. Habitualmente, estes procrastinadores têm dificuldade em aceitar realizações parciais, preferindo não fazer um exame a ter uma nota inferior àquela que desejam. Estes estudantes apresentam também dificuldades de perseverança: em caso de fracasso, tendem a desistir, pensando que, se perderem uma batalha, então perderão a guerra.

Um outro mecanismo frequentemente subjacente à procrastinação é o estabelecimento de uma relação errada entre trabalho mais duro e menor inteligência. Neste caso, o procrastinador tende a formular objetivos extremamente elevados de modo que possa fracassar nos seus objetivos sem se sentir posto em causa. Neste tipo de lógica, insere-se também a equação tripartida de Richard Beery, como se apresenta no triângulo

desenhado na Figura 3: o procrastinador tende a estabelecer uma relação abusiva entre valor próprio, capacidade e desempenho.

Tal como podemos observar no esquema da Figura 3, os tipos de funcionamento subjacentes à procrastinação são múltiplos e difíceis de vencer. Uma explicação derivada da área da motivação sugere um relacionamento entre a procrastinação e o tipo de motivação: o estudante que é movido pela motivação para o sucesso, isto é, pelo desejo de ter um bom aproveitamento académico, ultrapassa mais facilmente a procrastinação do que o indivíduo movido pelo medo do fracasso, ou seja, movido apenas pelo receio de não alcançar os objetivos. O medo do fracasso é um mecanismo subjacente à procrastinação com alguma frequência.

Expostos os principais comportamentos procrastinadores e alguns dos mecanismos que lhes estão subjacentes, o orientador convidou o grupo a discutir as suas experiências nesta área, refletindo sobre o modo e o grau com que se identificavam com o que havia sido dito. A maioria dos participantes sentia ter com alguma frequência comportamentos procrastinadores e identificava como principais mecanismos a eles subjacentes o excesso de perfeccionismo e o pensamento de tipo tudo ou nada. Um dos participantes afirmava sentir-se particularmente revisto na equação tripartida de Beery, subestimando muitas vezes as suas capacidades. Um outro elemento do grupo referiu como principal base do seu comportamento procrastinador o facto de os pais alimentarem expectativas positivas irrealistas em relação ao seu desempenho académico. Mas o aspeto mais assinalado pelo grupo foram as dificuldades vividas ao nível do planeamento e da gestão do tempo.

Tendo em conta as experiências e dificuldades referidas pelos vários participantes, o orientador passou à apresentação e discussão de comportamentos e técnicas que poderiam ajudar o grupo a ultrapassar a procrastinação. Prometeu também dedicar a última parte da sessão ao planeamento e à gestão do tempo que constituía um tema de grande interesse para os participantes. Uma vez que o tema da procrastinação envolve a abordagem de aspetos bastante sensíveis como a autoestima do indivíduo, as expectativas parentais ou a gestão da ansiedade, durante esta discussão, o orientador procurou ir ao encontro das solicitações dos vários participantes sem nunca se referir à problemática de um elemento do grupo em particular. Procurou também, utilizar um tom relativamente descontraído, recorrendo ao sentido de humor (também patente no material retrojetado) sem retirar importância ou seriedade ao que estava a ser discutido. Esta postura facilitou a intervenção do grupo que foi tecendo comentários e colocando questões e dúvidas mais ou menos pessoais de acordo com a personalidade, a disponibilidade e o interesse da cada participante.

O orientador começou por focar o facto de a procrastinação não ser inata, mas adquirida pelo que, por mais difícil que à primeira vista possa parecer, é passível de ser

ultrapassada. Se os hábitos de procrastinação são aprendidos, também podem ser desaprendidos. No entanto, esse processo de desaprendizagem ocorre de modo gradual e não imediato, exigindo mais do que o poder da vontade. Para reforçar este ponto de vista, o orientador auxiliou-se das palavras de Mark Twain, segundo o qual “os hábitos não são para ser lançados fora da janela. Devem antes ser descidos pelas escadas, degrau a degrau.” Mas como se processa esta descida? A análise do Quadro 7, onde se resumem os aspetos focados ao longo da exposição, pode ajudar-nos a responder a esta questão.

Quadro 7 Sugestões para Ultrapassar a Procrastinação		
<i>Ultrapassar a Resistência</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar porquê. • Evitar as resoluções em termos necessitantes: na realidade, “ não temos que... “; a liberdade é condição básica da mudança.. • Afastar a barreira da teia de aranha: o que parece um muro intransponível não passa de uma teia de aranha. • Assentar os lípidos na cadeira: a maioria dos grandes trabalhos resulta de uma percentagem de 10% de inspiração e de 90% de transpiração. • Aceitar um começo miserável. • Trocar o difícil pelo desafiante. • Deixar de se enganar a si mesmo, arrumando os mecanismos de defesa. • Dominar os complexos de inferioridade. • Ultrapassar o medo de cometer erros. • Recordar que não existe uma audiência permanente das nossas atividades. • Alterar os constructos pessoais: os constructos pessoais são mutáveis se o olhar for educado. • Autoconversação. • Não engrandecer os défices, nem diminuir os créditos: deixemos que apenas os outros sublinhem os nossos pontos fracos e não deixemos os créditos próprios em mãos alheias. 	<p style="text-align: center;"><i>Analisar os Hábitos Indesejáveis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Listar os hábitos indesejáveis escrevendo cada um deles num cartão. • Ordená-los por ordem crescente de dificuldade de vencer. • Começar pelo mais fácil. • Tentar encontrar soluções através de tempestade de ideias. <p style="text-align: center;"><i>Planear e Definir Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planear em termos de tarefas e não de tempo. • Definir a tarefa ou o objetivo, tendo em atenção a importância de estabelecer objetivos: <ul style="list-style-type: none"> a longo prazo (os mais importantes), a médio e a curto (em tempos de crise); objetivos claros, específicos, a curto prazo, exequíveis, desafiantes. • Visualizar os objetivos e estudar alternativas e opções. <ul style="list-style-type: none"> respeitar datas e prazos, evitando acabar por dizer “A minha intenção era...” 	<p style="text-align: center;"><i>Outros Meios</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrato comportamental entre o eu-adulto e o eu-criança: <ul style="list-style-type: none"> o princípio da avozinha: tornar algo de que gostamos dependente de algo que devemos fazer. • Usar a gratificação imediata após um comportamento improvável. <p style="text-align: center;"><i>Aspetos Interpessoais</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Evitar a rigidez de papéis. • Não tentar copiar ninguém. • Não temer a crítica. • Saber que a escolha é sempre do próprio, tentando tornar-se um construtor de si próprio: <ul style="list-style-type: none"> sendo a ação é mais poderosa que o pensamento, impõe-se passar da fase de discussão à ação; perguntar-se “Se não agora, quando?”; considerar que cinco minutos é tempo; saber começar e saber parar, conhecendo o ritmo próprio; recorrer à resistência da mula, aceitando a necessidade de autonomia, evitando o medo do fracasso e do sucesso, combatendo a inércia e o envolvimento no ego, gerindo a hostilidade, encarando de frente a complexidade da tarefa.

O primeiro passo no combate à procrastinação centra-se na ultrapassagem da resistência do indivíduo em começar as tarefas. Antes de mais, tal como já foi referido, ele deve procurar identificar, por um lado, as diversões e estratégias de adiamento ou evitamento a que recorre normalmente e, por outro, os mecanismos que podem estar na sua base. De início é normal que percecionem os objetivos e tarefas a cumprir como obstáculos intransponíveis. É, portanto, importante evitar resoluções totais e absolutas e tentar recordar-se do princípio da barreira da teia de aranha, segundo o qual, o que parece uma muro intransponível mais não é que uma simples teia de aranha. O mais importante e provavelmente o mais difícil passo na ultrapassagem da resistência é o que o orientador denominou “o assentamento dos lípidos na cadeira”, isto é, o ato, aparentemente simples, de nos sentarmos à mesa, frente aos livros, e aí ficar até terminarmos as tarefas planeadas. Neste sentido, é importante que o estudante não fique à espera de um momento em que tenha realmente vontade de realizar as tarefas, antes se limite a sentar-se e dar início ao trabalho, mesmo sem vontade. Muitas vezes surgem dificuldades em iniciar as tarefas que se expressam em pensamentos do tipo “não sei como começar.” ou “não consigo fazer isto; é muito difícil.” Na maior parte das vezes, tais pensamentos mais não são que os habituais mecanismos de evitamento ou adiamento ligados a excesso de perfeccionismo, medo de errar ou complexos de inferioridade difíceis de controlar. Quando assim é, devemos procurar geri-los o melhor possível e aceitar qualquer começo, mesmo que pareça miserável; afinal, podemos sempre depois voltar atrás e melhorar o que fizemos. A autoconversa é uma técnica eficaz para lidar com este tipo de dificuldades, ajudando, por exemplo, a percecionar uma tarefa como desafiante, em vez de difícil.

Um outro aspeto importante na ultrapassagem da procrastinação, exposto no Quadro 7, é a análise dos hábitos indesejáveis. Para os eliminar, o indivíduo pode escrever cada um deles num cartão, ordená-los por ordem crescente de dificuldade de vencer e trabalhá-los por essa ordem. Sempre que conseguir eliminar um desses hábitos, deita fora o cartão correspondente e, à medida que o número de cartões for diminuindo, tenderá a sentir-se cada vez mais motivado. É natural que alguns dos hábitos listados sejam especialmente difíceis de vencer, tornando-se necessário arquitetar estratégias específicas que ajudem o estudante a ultrapassá-los.

O planeamento e a definição de tarefas e objetivos é outro foco de atenção importante na ultrapassagem da procrastinação. Assim, é aconselhável planear em termos de tarefas, e não em termos de tempo de estudo, assegurando uma definição clara das tarefas e dos objetivos. A este respeito, é importante estabelecer objetivos a curto, médio e longo prazo, que sejam claros, específicos, exequíveis e desafiantes. A sua visualização e o estudo de alternativas são aspetos que facilitam o seu cumprimento e potenciam o respeito pelos prazos.

Entre outras estratégias eficazes para ultrapassar situações difíceis de procrastinação, conta-se o contrato comportamental, nomeadamente, o princípio da avozinha que consiste em tornar algo de que gostamos dependente de algo que devemos fazer. Por exemplo, o estudante pode comprometer-se perante si próprio a resolver 12 exercícios de Física para poder ir ao Bairro Alto nessa noite. Para que esta técnica seja eficaz, é fundamental que se mantenha a recusa do reforço nas situações em que não se cumpre o acordado. Em contraste, o uso da gratificação imediata após um comportamento improvável é outro processo eficaz. Se, por exemplo, terminarmos um dia mais cedo as tarefas agendadas, podemos ir ao cinema ou jantar fora com alguém.

No que se refere aos aspetos intrapessoais que podem contribuir para a ultrapassagem da procrastinação, o mais importante é o indivíduo estar consciente de que, se o desejar, pode ser o construtor de si próprio. Para que assim seja, deve tentar passar do planeamento à ação, o mais depressa possível e por mais difícil que pareça fazê-lo. Para aproveitar o tempo, é importante que se conheça a si mesmo, compreenda os seus ritmos e comece a agir em conformidade com eles. Assim, é aconselhável agendar as tarefas para a hora do dia em que trabalha melhor, seja de manhã, à tarde ou à noite, assim como identificar as situações que tornam impossível a continuação do trabalho (v.g., má alimentação, sono, excesso de álcool, tabaco ou café).

O planeamento e a gestão de tempo são outros fatores importantes na ultrapassagem da procrastinação que foram abordados na parte final da sessão. Foram expostas várias técnicas eficazes neste domínio que são apresentadas no Quadro 8. O procrastinador tende a pensar o trabalho apenas em termos de grandes blocos de tempo. Na verdade, mesmo um período de trabalho inferior a meia hora representa uma entrada na tarefa e pode constituir uma realização a assinalar. Esta atitude do procrastinador em relação ao tempo leva-o, por um lado, a adiar tarefas por considerar que naquele momento não dispõe de tempo suficiente para as terminar e, por outro, a desperdiçar horas de estudo que poderiam ser preciosas. Para evitar que assim seja, podem-se utilizar diversas técnicas, nomeadamente, estabelecer os já conhecidos objetivos claros, específicos, a curto prazo, exequíveis, desafiantes, mas acima de tudo decomponíveis e formulados em termos comportamentais, isto é, em verbos observáveis. Acentuar o lado comportamental dos objetivos ajuda a passar da fantasia à ação. Além disso, o caráter decomponível dos objetivos potencia um melhor aproveitamento do tempo. Os objetivos subdivididos em blocos mais pequenos são suscetíveis de serem cumpridos parcialmente em períodos de tempo mais curtos, assim se evitando o adiamento de tarefas que na sua globalidade não caberiam nas parcelas de tempo disponíveis. As técnicas do queijo suíço e dos 15 minutos exercem funções semelhantes. A primeira ajuda o indivíduo a aprender a aproveitar curtos blocos de tempo para fazer pequenos buracos num projeto mais complexo, enquanto a segunda envolve um

compromisso de tempo reduzido que se pode traduzir numa motivação para um envolvimento mais prolongado na tarefa.

Quadro 8 *Algumas Técnicas Eficazes de Planeamento e Gestão do Tempo*

- Formulação de objetivos claros, específicos, a curto prazo, exequíveis, desafiantes e (aqui também) decomponíveis.
- Técnica do queijo suíço:
decomposição de tarefas e objetivos e aproveitamento de pequenos blocos de tempo.
- Técnica dos 15 minutos:
compromisso de tempo reduzido que, frequentemente, se traduz numa motivação para um envolvimento na tarefa mais prolongado.
- Utilização de uma agenda ou horário que permita a calendarização de tarefas diárias, semanais e mensais.
- Calendarização inversa:
calendarização de tarefas tendo em conta o tempo que já está comprometido com as atividades de rotina.
- Ministração de autorreforço através do princípio da avoizinha, valorizando passos intermédios.

A calendarização é outro aspeto relevante na gestão do tempo. Assim, é aconselhável a utilização de uma agenda que permita a calendarização de objetivos e tarefas diárias (a curto prazo), semanais (a curto e médio prazo), mensais (a médio e longo prazo), semestrais e anuais (a longo prazo). Já que os objetivos e tarefas a curto prazo mostram uma importância especial na ultrapassagem da procrastinação, é desejável que a agenda usada permita uma calendarização diária, pormenorizada, com intervalos horários mínimos de 30 minutos. Sublinhe-se que, na calendarização inversa de tarefas, leva-se em conta o tempo que já está comprometido com as atividades de rotina quando se planeiam novas tarefas. Uma última técnica útil no planeamento e gestão do tempo, é a ministração de autorreforço em relação a objetivos comportamentais parciais, já que os procrastinadores tendem a valorizar apenas a realização de projetos completos. Finda a exposição sobre procrastinação, foram esclarecidas as dúvidas colocadas pelo grupo.

A avaliação global da oficina de formação ocupou os últimos minutos da sessão. Em relação à utilidade dos conteúdos apresentados, os participantes teceram comentários que se registam. Os estudantes manifestaram-se em apreciações globais: “Aprendi muitas coisas que posso usar; deu-me ferramentas importantes;” “Espero conseguir pôr em prática muitas destas coisas porque acho me vão permitir algumas soluções em que eu nunca tinha pensado.” Já no que se referia à relação teoria-prática, registam-se as seguintes opiniões expressas: “Gostei muito das soluções práticas e achei-as muito importantes, mas também

percebo a necessidade da teoria”; “Nos primeiros dias, achei muito teórico; gostei mais das últimas sessões porque foram mais práticas”; “Gostei mais desta sessão por se terem discutido coisas que são aplicáveis; fez-me pensar sobre o que posso ter estado a fazer errado até aqui”. No que diz respeito à dinâmica do grupo, foram focados os seguintes aspetos: “Acho que o orientador tem uma grande capacidade de comunicação e gostei, especialmente, de ouvir as suas histórias de vida”; “Foi importante para mim encontrar outras pessoas com as mesmas dificuldades que eu”. Apontam-se ainda outros pontos assinalados pelos participantes: “Adquiri novas ferramentas e sinto-me mais motivada, mas não é isto que vai resolver o meu problema”; “Acho que não é a oficina que resolve os nossos problemas; pode dar-nos ferramentas e ideias para nos ajudar a começar a resolver esses problemas, mas somos nós que temos de construir o nosso caminho e resolver essas questões sozinhos; para mim, foi um início”; “Soube a pouco; foi pouco tempo”; “De uma forma geral, gostei e, por isso, repetia”.

Tendo em conta os comentários do grupo sobre a brevidade do programa, o orientador terminou a sessão propondo que se contactasse a responsável do GAPA para se organizar um grupo de encontro que pudesse dar continuidade ao trabalho iniciado.

Nota Final

Com a descrição da anterior oficina de formação, esperamos ter tornado mais claro para o leitor o modo como se processa, na prática, este programa de intervenção que se constitui como uma das atividades do GAPA direcionadas para o combate do insucesso escolar. A análise das observações subjetivas dos participantes, ao longo dos anos, demonstra que, de um modo geral, estas oficinas têm sido por eles avaliadas de forma positiva (Dias, 2001, 2002). De acordo com o Relatório de Atividades do GAPA de 2000-2001, que analisou o número de disciplinas feitas pelos participantes em comparação com um grupo de controlo equivalente, comprovou-se uma influência positiva no desempenho académico, ainda que mais significativa nos alunos com fraco aproveitamento escolar do que naqueles com um aproveitamento médio. De notar, porém, que, no referido ano letivo, a oficina constou de 16 sessões com a duração de 90 minutos cada uma, distribuídas ao longo de seis meses.

Independentemente das avaliações positivas que têm sido tecidas sobre esta oficina de formação, é importante ter em conta que ela não é uma receita mágica com pretensões a resolver o problema do insucesso escolar, mas mais um passo na direção desejada. De facto, ela surge como uma atividade de intervenção para potenciar o sucesso académico dos estudantes, mas não como uma ação isolada. Com efeito, esta oficina de formação insere-se no largo espectro de atividades, interligadas e complementares, desenvolvidas pelo GAPA para combater o insucesso escolar entre os alunos da FCT UNL. Entre estas

atividades contam-se (a) a organização de oficinas semelhantes adaptadas a alunos pós-graduados, (b) a organização do programa de intervenção “Ansiedade aos Exames: Modo de Usar”; (c) o aconselhamento individual nas vertentes vocacional e pessoal-emocional; (d) a divulgação de informação variada sobre o tema na página da Internet do Serviço; e (e) a realização de trabalhos de investigação por parte dos técnicos do GAPA e a participação dos mesmos em congressos e seminários na área.

Para garantir uma intervenção mais eficaz no âmbito do combate ao insucesso escolar, o GAPA considera a possibilidade de, além de realizar oficinas de formação nos moldes que aqui foram expostos, organizar outras semelhantes, mas mais prolongadas no tempo. Uma vez que a metodologia utilizada assenta sobretudo na dinâmica de grupos, a maior durabilidade do programa permitiria criar grupos mais coesos, dar uma maior continuidade ao trabalho desenvolvido e intervir de um modo mais individualizado. Seria também útil a criação de grupos de encontro que, além de incidirem sobre o insucesso escolar, poderiam facilitar a inserção dos alunos na Faculdade, atuando ao nível do desenvolvimento pessoal e da prevenção na saúde mental.

Referências

- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (2000). *Cognitive Psychology and Its Implications* (5.^a ed.). Nova Iorque: Freeman.
- Azevedo, M. (1993). *Estratégias de Estudo e Aprendizagem*. Trabalho não publicado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Azevedo, M. (1995). *Psicologia Cognitiva segundo o Modelo de Processamento de Informação*. Trabalho não publicado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Azevedo, M. (1996). *Motivação na Sala de Aulas*. Trabalho não publicado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Brown, W. F., & Holtzman, W. H. (1965). *SSHA: Survey of Study Habits and Attitudes*. New York: The Psychological Corporation.
- Carrol, J. B. (1989). The Carrol Model: A 25-Year Retrospective and Prospective View. *Educational Researcher*, 18, 26-31.
- Cook, L. K., & Meyer, R. E. (1982). Reading Strategy Training for Meaningful Learning from Prose. In M. Pressley & J. Levin (Eds.), *Cognitive Strategy Training*. New York: Springer-Verlag.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination*. Nova Iorque: Plenum Press.

- Dias, G. F. (2001). *Relatório de Atividades de 2000-2001*. Trabalho não publicado. Lisboa: UNL, GAPA.
- Dias, G. F. (2002). *Relatório de Atividades de 2001-2002*. Trabalho não publicado. Lisboa: UNL, GAPA.
- Gagné, E. D., Yekovitch, C. W., & Yekovitch, F. R. (1993). *The Cognitive Psychology of School Learning* (2.^a ed.). New York: HarperCollins.
- Meyer, B. J. F. (1981). Basic Research on Prose Comprehension: A Critical Review. In D. E. F. Fisher & C. W. Peters (Eds.), *Comprehension and the Competent Reader*. New York: Praeger.
- Miller, G. A. (1956) The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Simon, H. A. (1974). How big Is a Chunk? *Science*, 183, 482-488.
- Weiner, B. (1984). Principles for a Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework. In R. Ames & C. Ames (Eds), *Research on Motivation in Education: Vol. 1. Student Motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Wickelgren, W. A. (1974). Single-Trait Fragility Theory of Memory Dynamics. *Memory and Cognition*, 2, 775-780.