

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ORGANIZAÇÃO E MÉTODOS DE ESTUDO:
Uma proposta interventiva para alunos de 3º ciclo

Ana Sofia Nunes Vigua Batista Pereira

DISSERTAÇÃO

**Relatório de Atividade Profissional para obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia da Educação**

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof. Doutora Cátia Martins

Gambelas

2016

Agradecimentos

Agradeço, em primeira instância, à minha orientadora, Professora Doutora Cátia Martins, acima de tudo por não desistir perante os meus momentos de desânimo frustração e impaciência. Ajudar o aluno a autorregular o seu processo de estudo não é de todo uma tarefa fácil, porém regular o nosso próprio processo torna-se ainda

mais problemático, foi este o sentimento que mais me acompanhou durante este processo, mas as constantes palavras de apoio e incentivo ajudaram-me a seguir em frente.

Em segundo lugar, mas de modo algum com menor intensidade, agradeço à minha maravilhosa família: ao meu marido pelo apoio e por compreender esta minha necessidade e, em especial, às minhas filhas que mesmo sem compreenderem bem o porquê das “ausências” da mãe, vinham dar o seu miminho como que a dizer: “Vais conseguir mamã!”. O tempo que lhes “roubei” vai com toda a certeza ser recompensado.

Aos meus amigos e colegas por sempre acreditarem, mesmo quando eu própria duvidava.

A todos os que fizeram parte direta ou indireta desta minha jornada, **MUITO OBRIGADA!**

ORGANIZAÇÃO E MÉTODOS DE ESTUDO:

Uma proposta interventiva para alunos de 3º ciclo

Declaração de Autoria de Trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referência incluída.

A Autora

Copyright© 2016, Ana Sofia Nunes Vigua Batista Pereira

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Resumo

A intervenção em hábitos e métodos de estudo tem sido alvo de grande interesse e preocupação por parte de todos os agentes educativos, na medida em que o insucesso escolar sentido em contexto académico está muitas vezes associado a fragilidades ao nível da organização do processo de estudo por parte dos alunos. Vários autores tomam a dianteira na pesquisa para uma melhor compreensão dos elementos envolventes no processo de aprendizagem, da forma como se aprende, bem como da promoção de estratégias que tornem os alunos mais motivados, autónomos, eficazes no seu estudo e capazes de autorregular o seu processo de aprendizagem. Nesta perspetiva e de encontro ao trabalho que tenho vindo a desenvolver enquanto psicóloga escolar, proponho um programa de hábitos e métodos de estudo, para intervenção com alunos do 3º ciclo, adaptado de estudos e propostas de atuação já existentes nesta área. Colocar ênfase na promoção motivacional do aluno e no seu autoconceito e sentimento de autoeficácia, também foi uma das preocupações na elaboração deste projeto, na medida em que estas áreas estão diretamente envolvidas no desempenho e investimento pessoal que o aluno dedica ao seu estudo durante todo o processo de aprendizagem, exercendo assim uma influência direta no sucesso académico.

Palavras-chave – Aprendizagem, programa de hábitos e métodos de estudo, autorregulação, motivação, autoconceito.

Abstract

The intervention in habits and methods of studying has been the subject of great interest and concern for all the educational agents, since the school performance felt in the academic context is often related to weaknesses in the organizational level of the studying process of the students. Several authors take the leadership in the research to a better understanding of the involving elements in the learning process, the way how you learn, as well as the promotion of strategies that make the students more motivated, autonomous, efficient in their study and capable of self-regulate their learning process. In this perspective and according to the work I have been developing as a school psychologist, I propose a program of habits and methods of study, to intervene with pupils of the 3rd cycle, adapted of studies and proposals of work already existing in this area. To emphasize the promotion of the motivation of the student and of his self-awareness and feeling of self-efficiency, it is also one of the worries in the elaboration of this project, as these areas are directly involved with the performance and self-investment that the student dedicates to studying during the learning process, applying a direct influence in his academic success.

Key words: learning, programme of habits and methods of study, self-regulation, motivation, self-awareness

Índice

Introdução	1
PARTE I - Enquadramento Teórico	4
1 – Aprendizagem – conceito e perspectivas	5
2 – Processos de aprendizagem envolvidos nos programas de hábitos de estudo	8
2.1 - A importância da metacognição no processo de aprendizagem.....	8
2.2 - Autorregulação na aprendizagem e no estudo	10
2.3 - Motivação autorregulada em contexto escolar.....	12
3 - Abordagens ao estudo: superficial <i>versus</i> profunda	16
PARTE II – Importância e desenvolvimento dos programas de hábitos e métodos de estudo em contexto escolar.....	19
1 - Importância dos programas e da evolução desta temática no contexto educativo	20
2 – O papel dos psicólogos no Sistema Educativo.....	21
3 - Estrutura e aplicação do programa “Como sou... como estudo...”.....	22
3.1 Questionário de competências de estudo	23
3.2 Gestão do tempo e preparação para testes e exames	24
3.3 Atenção/ concentração e memória	25
3.4 Apontamentos, leitura e escrita	26
3.5 Eu e a minha profissão de aluno - Motivação e Autoconceito	27
Considerações finais.....	30
Referências Bibliográficas	35
Anexos.....	42

Índice de figuras

Figura 1 – Taxionomia da motivação humana.....	14
---	----

Introdução

A necessidade de melhoria no âmbito das técnicas e dos métodos de estudo está, cada vez mais, presente na Escola. Toda a comunidade educativa demonstra preocupação com as dificuldades que os alunos apresentam, em todos os níveis de ensino, na medida em que, em última análise, é a partir do sucesso escolar que se prepara o futuro da sociedade (Fonseca, 1999). Na tentativa de compreender as dificuldades de aprendizagem é comum, em contexto educativo, chegarmos à conclusão de que os alunos não sabem estudar. Não acabam aí as causas do insucesso escolar, mas sem dúvida o facto de não saber estudar é uma delas e surge como uma queixa recorrente na Escola. (Zenhas, Silva, Januário, Malafaya, & Portugal, 2002).

É frequente encontrarmos abordagens teóricas às temáticas das dificuldades de aprendizagem e dos métodos de estudo que apontam para a necessidade dos agentes de ensino adotarem uma atitude ativa e otimista em relação ao potencial dos alunos (Fonseca, 1999). Atualmente os professores enfrentam uma difícil tarefa que não se prende apenas aos aspetos formativos da sala de aula, mas que para além disso, inclui aspetos de gestão e de relações humanas (Coll et al., 2001). É, em parte, neste ponto que os professores encontram as suas dificuldades, na medida em que se deparam com a falta de um espaço físico e temporal que lhes permita conhecer os seus alunos, compreender as suas motivações, dificuldades e capacidades de organizar o seu estudo. Urge proporcionar aos alunos o apoio necessário para ultrapassarem esses obstáculos, nomeadamente quando estes refletem dificuldades de aprendizagem relacionadas com carências nos métodos de trabalho e de estudo. Além disso, é essencial preparar os alunos para as exigências da vida em sociedade promovendo a sua autonomia na aprendizagem e nos resultados escolares. O desafio centra-se na capacidade dos sistemas educativos conseguirem promover métodos de aprendizagem que originem bons resultados e que capacitem os estudantes para os diferentes conflitos com a vida, na escola e além desta (Rosário, Simão, Chaleta, & Grácio, 2008), com recurso à promoção de autorregulação do comportamento e consequentemente do processo de aprendizagem.

A intervenção em métodos de estudo surge como uma oportunidade para a melhoria de competências, na medida em que permite desenvolver hábitos de estudo, identificar a facilidade/dificuldade em diferentes áreas de estudo, ensinar técnicas e estratégias pedagógicas na aquisição e na compreensão de conhecimentos, fomentar

comportamentos de resistência a dificuldades e facilitar futuras aprendizagens. Em termos gerais, estas medidas são fundamentais para o sucesso escolar, mas também para o desenvolvimento de outras competências como a motivação, a autonomia, a autoestima e a responsabilidade (Rosário, 2001; Zenhas et al., 2002).

Com o desaparecimento da disciplina de Estudo Acompanhado, que permitia aos professores aproximarem-se e conhecer melhor as características pessoais dos seus alunos, as suas necessidades, os seus medos, as suas motivações e as áreas de interesse de cada um e que, reportando a este trabalho em particular, proporcionava o tempo e espaço necessários para se conhecerem, perceberem as suas próprias características e “aprenderem a aprender”, utilizando as estratégias que lhes poderiam ser fornecidas neste contexto, ficou atenuada a importância da relação aluno-professor e o apoio nesta área fundamental da aprendizagem. Cabe agora, ao psicólogo, em tempo não curricular e em articulação com os professores e com os encarregados de educação proporcionar aos alunos momentos de autoconhecimento e de organização pessoal e do estudo. Com base nesta necessidade, o papel do psicólogo escolar, e o meu em particular, passa, em grande medida, por desenvolver junto dos alunos, dos encarregados de educação e dos professores, estratégias que promovam cada vez mais o envolvimento, motivação e satisfação dos alunos pelas tarefas escolares e pela aprendizagem. Segundo o Decreto-Lei 190/91 de 17 de maio, que regulamenta o funcionamento dos Serviços de Psicologia e Orientação o psicólogo deverá, entre outros aspetos, colaborar com professores e educadores e identificar e analisar as causas do insucesso escolar (artigo 6º, p. 2666). Nesta relação permanente com os profissionais que acompanham os alunos na escola e com a direção da mesma é sentida a necessidade da intervenção do psicólogo na promoção e organização de hábitos de estudo, com o desenvolvimento de projetos nesta área, na medida em que os professores não têm um espaço para o desenvolvimento de programas deste tipo e que o psicólogo é considerado o elemento conhecedor dos processos de aprendizagem e dos aspetos motivacionais que controlam e regulam estes processos.

Nesta sequência de ideias e com o sentimento de que é fulcral responder às necessidades dos alunos, pais e professores, desenvolvi gradualmente um programa de Organização e Métodos de Estudo com suporte teórico e prático de inúmeros trabalhos realizados nesta área. Com base neste trabalho, que tenho vindo a desenvolver no Agrupamento de Escolas onde desempenho a minha atividade como psicóloga, surge este Relatório Profissional que se divide em dois momentos essenciais. Numa primeira instância foi

necessária a recolha da fundamentação teórica de suporte a este projeto onde foi explorado o conceito e as teorias da aprendizagem (e. g., Teoria Comportamentalista, Teoria Cognitivista, Teoria Social Cognitiva, Teoria Humanista), os processos de aprendizagem (e. g. metacognição e autorregulação) e a motivação e autonomia (e. g. Teoria da Autodeterminação), consideradas estas últimas como fatores essenciais a desenvolver, na medida em que desempenham um papel crucial no envolvimento do aluno em todo este processo e que no contacto direto com os alunos ficou evidente a necessidade de os envolver no processo de estudo, fazendo-os sentir que são o motivo primário de um bom desempenho nesta área. Criar no aluno a necessidade, a vontade e o prazer de aprender é fulcral para o desenvolvimento de competências de estudo, visto que o sucesso de uma intervenção está diretamente afetado pelo grau de envolvimento e participação dos alunos (Zenhas et al., 2002). Nesta perspetiva, a motivação e a autonomia dos alunos surgiu como pedra basilar para o desenvolvimento deste projeto. A segunda parte do relatório deu lugar à pesquisa acerca da importância dos programas e da evolução desta temática no contexto educativo, bem como do papel do psicólogo no desenvolvimento dos programas de métodos de estudo na Escola. O programa de hábitos e métodos de estudo desenvolvido ("Como sou... como estudo...") com recurso aos manuais e programas que deram suporte e que foram adaptados para este fim, também aparece descrito nesta parte do relatório onde são fundamentadas as diferentes áreas trabalhadas (necessário à compreensão das propostas apresentadas) na proposta interventiva no âmbito dos hábitos e métodos de estudo, nomeadamente a gestão do tempo e preparação para testes e exames, atenção/concentração e memória, apontamentos, leitura e escrita e motivação e autoconceito.

PARTE I - Enquadramento Teórico

1 – Aprendizagem – conceito e perspetivas

Com a revisão dos vários conceitos e perspetivas da aprendizagem é possível compreender os princípios básicos do comportamento e fundamentar as diferentes estratégias para lidar com os problemas da aprendizagem (Nogueira, 2013). Um campo tão abrangente e complexo como é o da aprendizagem, dificilmente pode ser resumido, pelo que apenas alguns conceitos mais significativos poderão ser aqui sintetizados. De acordo com Fonseca (1999) “a aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada, no próprio cérebro do indivíduo” (p.164). Na perspetiva de Nogueira (2013) aprendizagem é “toda a modificação mais ou menos permanente do comportamento ou do conhecimento devido à experiência” (p178). A verdade é que em todas as definições de aprendizagem a necessidade de mudança de comportamento ou conhecimento é imperativa.

O conceito de aprendizagem, ao longo da história da Psicologia, determinou inúmeros estudos que, originaram diferentes correntes, teorias e modelos, como formas de enquadrar e fundamentar o processo de ensino de estratégias de aprendizagem (Pocinho, 2010). Desta forma, o comportamentalismo e o cognitivismo representam as correntes que mais se destacaram na procura de explicações em torno da aprendizagem (Canavarro, 2000), cujas implicações se sentem ainda hoje. O modelo comportamentalista enquadra as teorias do reforço, consideradas como marcos na Psicologia Educacional e tem tido implicações pedagógicas importantes (Canavarro, 1999). Pavlov (1849-1936) desenvolveu o termo reflexo condicionado que resultaria de uma aprendizagem denominada por condicionamento clássico e postulou que este teria um papel importante no comportamento humano e na educação. O seu trabalho influenciou Watson (1913), criador da vertente do comportamentalismo, preconizou que o estímulo condicionado, depois de ser emparelhado por diversas vezes com o estímulo incondicionado, passa a eliciar a mesma resposta (Nogueira, 2013, Ostermann & Cavalcanti, 2010). Perante esta perspetiva é importante que na escola os professores criem um ambiente positivo em torno das aprendizagens escolares. Ainda na vertente comportamentalista, surge o condicionamento operante. Thorndike (1911, citado por Ostermann & Cavalcanti, 2010) aparece como o teórico do reforço e a sua principal contribuição para o comportamentalismo foi a Lei do Efeito, que preconiza que a aprendizagem é fortalecida quando seguida de uma consequência satisfatória e

enfraquecida quando antecede uma consequência desagradável ao indivíduo, mas foi Skinner (1958, citado por Ostermann & Cavalcanti, 2010) quem mais contribuiu para o entendimento do processo ensino-aprendizagem. Na sua perspetiva um bom ensino depende da organização dos estímulos, de modo a que o aluno saia diferente da situação de aprendizagem. Segundo o autor, o comportamento é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços. Os métodos de ensino consistem nos procedimentos e técnicas necessários ao controlo das condições ambientais que assegurem a transmissão/receção de informações.

A outra vertente teórica aparece com a corrente cognitiva que tem contribuído com as suas teorias para a investigação no campo do insucesso escolar (Pocinho, 2010). A corrente cognitivista defende que o indivíduo atribui significados à realidade em que se encontra através do processo de cognição e debruça-se sobre o estudo dos processos de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação. Nesta perspetiva Bruner (citado por Ostermann & Cavalcanti, 2010) destaca que ensinar implica um processo de descoberta, através da exploração de alternativas e que pressupõe a oportunidade do aluno ver o mesmo facto mais do que uma vez e com diferentes modos de apresentação de forma a efetuar uma eficaz aprendizagem. Ainda dentro da vertente cognitivista e mais centrado na teoria do desenvolvimento mental surge Piaget que na sua obra (1896-1980) remete para os esquemas de ação e considera que estes são o motor do conhecimento. Nesta ordem de ideias o indivíduo assume diferentes formas de interagir com o mundo e estas tornam-se mais complexas à medida que cresce, sendo que a partir dos doze anos, no período das operações formais, já é capaz de argumentar, deduzir e inferir acerca dos acontecimentos (Ostermann & Cavalcanti, 2010), fator necessário para uma maior autorregulação da aprendizagem e um dos motivos pelo qual o programa aqui apresentado se direciona essencialmente para população a partir desta faixa etária.

Para Ausubel (2003), a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é adicionado às estruturas de conhecimento do aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. De outra forma a aprendizagem torna-se mecânica ou repetitiva, na medida em que foi menos produzida a atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou através de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (Pelizzari, Kiegl, Baron, Finck, & Dorocinsky, 2002).

A Teoria Social Cognitiva, proposta por Albert Bandura (1977), foi formulada, inicialmente, com o nome de Teoria da Aprendizagem Social e vem dar lugar a conceitos como *self*, autoeficácia, eficácia coletiva, modelação e autorregulação. Pela visão da teoria social cognitiva, as pessoas são produto e produtoras do ambiente em que vivem, podendo nele atuar com a intencionalidade de que a sua ação produza efeito no ambiente, sendo também por ele transformado (Bandura, Azzi, & Polydoro, 2008). De acordo com Vasconcelos, Praia, e Almeida (2003) a teoria sociocognitiva de Bandura (1977) preocupa-se com o contexto social em que surge a aprendizagem e sugere que uma parte significativa daquilo que o sujeito aprende resulta da imitação, modelagem ou aprendizagem observacional sendo que a observação de comportamentos de outras pessoas fornece experiências indiretas (vicariantes) e tem como consequência reforços vicários. Esses, por sua vez, possibilitam que indivíduos sejam reforçados ao observar uma pessoa a ser reforçada (Almeida, Lima, Lisboa, Lopes, & Junior, 2013). Esta teoria da aprendizagem pode ser amplamente adaptada e aplicada ao contexto escolar, na medida em que o comportamento do professor ou de um colega pode originar uma aprendizagem modelada. Nesta perspetiva, a aprendizagem é, essencialmente, uma atividade de processamento de informação, permitindo que comportamentos sejam transformados em representações simbólicas e sirvam como guias de ação (Bandura, 1986). Embora o processo de aprendizagem tenha que requerer um prémio ou um castigo, é reconhecido que estes fatores podem melhorar a aquisição da aprendizagem.

Na Teoria Humanista, Rogers (1902-1987) realça o crescimento pessoal do aluno que é percecionado como ser único e ao qual o ensino deve facilitar a sua autorrealização (Ostermann & Cavalcanti, 2010). Desta forma, o modo de compreender a educação passa a ser diferente, ou seja, o ensino que era centrado no professor passa a ser centrado no aluno. Este autor preconiza que todos os seres humanos têm potencialidades para aprender e que (1) a aprendizagem é significativa quando o aluno percebe a relevância do que estuda, (2) que a aprendizagem é sempre uma mudança na organização do *self* e na perceção de si mesmo, (3) que a maior parte da aprendizagem significativa é adquirida na prática, (4) que quando o aluno participa do processo a aprendizagem é facilitada, (5) que a avaliação será feita pelo aluno e que (6) o professor não ensina mas facilita a aprendizagem (Rosa, 2001).

Todas as vertentes e teorias exploradas centram-se na necessidade de compreender os processos utilizados na aprendizagem. O desenvolvimento destas perspetivas levaram à

necessidade de perceber a forma como o aluno percebe a sua própria aprendizagem e a forma como ela (aprendizagem) acontece. Aprender a aprender pressupõe, então, a promoção nos alunos de estratégias de autorregulação e de metacognição e tem sido objeto de algumas intervenções educativas, o que mostra a importância dos processos cognitivos no desempenho numa aprendizagem com significado (Canavarro, 1997; Kitsantas, 2002; Ley & Young, 2001).

De uma forma geral, todos os autores e perspectivas abordadas neste ponto, tiveram papel de relevo para as temáticas envolvidas e desenvolvidas neste trabalho e demonstram-se, ainda hoje, fundamentais para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a promoção de hábitos de estudo eficazes.

2 – Processos de aprendizagem envolvidos nos programas de hábitos de estudo

2.1 - A importância da metacognição no processo de aprendizagem

O atual contexto social e educacional põe em evidência a necessidade urgente de aprender a aprender e de desenvolver um ensino de orientação metacognitiva (Dias & Neto, 2003). Para Zenhas et al. “Aprende-se melhor quando se sabe como se aprende” (2002, p.11). É importante que os alunos se conheçam, reconheçam as estratégias que utilizam para aprender e saibam aplicá-las para a resolução de problemas, ou seja, pensem sobre a sua forma de pensar. Durante algumas décadas, as teorias no âmbito da aprendizagem centraram-se nas capacidades cognitivas e nos fatores motivacionais, como vimos no ponto anterior. A partir de 1970 começa-se a dar ênfase aos processos metacognitivos que coordenam as aptidões cognitivas envolvidas na memória, na leitura e na compreensão de textos (Ribeiro, 2003). Desta forma, o ensino é percebido como o desenvolvimento de instrumentos de aprendizagem (i.e. processos de aprendizagem: técnicas e estratégias), propiciador do aprender a aprender, aprender a recordar, aprender a pensar, aprender a resolver problemas (Nisbet & Shucksmith, 1987; Weinstein & MacDonald, 1986). O grande objetivo educacional é o de ensinar os alunos a pensar, torná-los conscientes da própria atividade cognitiva, para poderem geri-la e regulá-la, ou seja, é necessário ajudar os alunos a encontrar formas eficazes de lidar com a informação, ajudá-los a conhecer e a controlar os seus processos de pensamento (Figueira, 2005).

Flavell e Wellman (1977) defendem que os sujeitos eficientes na execução de tarefas académicas possuem também competências metacognitivas bem desenvolvidas, pois demonstram ser capazes de compreender a finalidade da tarefa, planificar a sua realização, aplicar e alterar conscientemente estratégias de estudo e avaliar o seu próprio processo de execução. Para Valente, Salema, Morais e Cruz (1989) a metacognição exerce influência em áreas fundamentais da aprendizagem escolar tais como na comunicação e compreensão oral e escrita e na resolução de problemas, constituindo-se assim um elemento chave no processo de aprender a aprender.

Nesta perspetiva encontramos duas formas essenciais de entendimento da metacognição: (1) conhecimento sobre o conhecimento que se traduz na tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa, e (2) controlo ou autorregulação, ou seja, a capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário (Ribeiro, 2003).

A metacognição pode ainda exercer influência sobre a motivação (Jones, 1988), na medida em que o facto de os alunos poderem controlar e gerir os próprios processos cognitivos dá-lhes a noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar e gera autoconfiança (Morais & Valente, 1991). Neste contexto, Ribeiro (2003) refere que a prática da metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender.

A dar suporte à importância desta temática na aprendizagem surgem alguns trabalhos empíricos, nomeadamente Leffa (1996), que no estudo sobre metacognição na aprendizagem da leitura compreensiva, realçou quatro conclusões essenciais. A primeira conclusão assinala que a atividade metacognitiva caracteriza-se como resultado do desenvolvimento, na medida em que as crianças mais novas não são capazes de avaliar a sua própria compreensão. Uma segunda conclusão estabelece a correlação entre metacognição e proficiência em leitura, isto é, quanto mais intenso for o hábito de leitura, maior será a capacidade para avaliar a própria compreensão e para utilizar estratégias de leitura mais adequadas. A terceira conclusão indica que quando a criança é exposta a um programa sistemático de monitorização de leitura compreensiva a sua habilidade de leitura melhora (Jou & Sperb, 2006). Neste sentido e de acordo com a perspetiva de Leffa (1996), o nível de desenvolvimento do aluno, a compreensão do mecanismo de aprendizagem e a sistematização de técnicas melhora o seu desempenho. Este aspeto traduz a necessidade de proporcionar aos alunos, no momento propício ao

seu desenvolvimento, a possibilidade de conhecer as suas competências e treiná-las de forma a conseguir desenvolvê-las, com recurso a estratégias adequadas.

Em suma, a metacognição na aprendizagem tem por base a consciência e controlo que os alunos têm sobre a sua própria cognição e é uma competência valorizada no contexto escolar, pelos profissionais de ensino. Esta perceção poderá e deverá facilitar a aprendizagem autorregulada e a motivação no processo de estudo, sendo que as bases teóricas e os estudos empíricos permitem fundamentar e dar consistências ao trabalho apresentado neste relatório, assim como delinear formas de intervenção mais ajustadas.

2.2 - Autorregulação na aprendizagem e no estudo

Aprender os conteúdos curriculares não é suficiente, é importante que o aluno faça escolhas críticas, esteja preparado para a novidade, possa agir com autonomia, e saiba gerir a informação. No entanto, essas competências só poderão ser estimuladas através da compreensão dos conteúdos, e de um ensino-aprendizagem que promova a autorregulação do aluno para aprender (Freire, 2009).

Para Zimmerman, a autorregulação na aprendizagem refere-se ao grau em que os alunos atuam a nível metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem na realização das tarefas escolares (Zimmerman, 1986 citado por Silva, Simão, & Sá, 2004). Neste sentido, a autorregulação da aprendizagem compreende um amplo conjunto de processos e estratégias, tal como o estabelecimento de objetivos, a organização e recuperação da informação aprendida, a construção de um ambiente de trabalho que favoreça o rendimento académico, a gestão do tempo e a procura de ajuda necessária (Rosário et al., 2006).

Muitos autores têm direcionado a sua atenção para a investigação na área da autorregulação na aprendizagem em meio escolar (e.g., sala de aula), por considerarem que os estudantes devem ser orientados a compreender e a utilizar os seus recursos pessoais como forma de lhes permitir refletir sobre as suas ações, exercer um maior controlo sobre os seus processos de aprendizagem e reforçar as suas competências para aprender (Silva et al., 2004).

As teorias da autorregulação da aprendizagem (Almeida & Bilimória, 2008; Silva et al., 2004; Zimmerman, 2000) referem que a ação autorregulada deve desenvolver-se em três

fases. A primeira fase é designada por antecipação e definição de objetivos e acontece quando são estabelecidos os objetivos e é elaborado um plano de atuação (o aluno define qual a meta que pretende atingir e a forma como o irá fazer). Esta fase é influenciada por conhecimentos anteriormente conseguidos e por estratégias cognitivas e metacognitivas já estabelecidas e, está condicionada por crenças motivacionais e de autoeficácia. A segunda fase é designada de execução e autocontrolo e caracteriza-se pelo cumprimento dos planos traçados na primeira fase. Nesta fase a automonitorização desempenha um papel importante (o aluno deve gerir o tempo e controlar o comportamento e o ambiente). A última fase é designada de autorreflexão e autorreação e refere-se à necessidade do aluno avaliar o processo e os resultados, comparando com os objetivos delineados na primeira fase (o aluno analisa a situação e percebe porque motivo conseguiu ou não atingir os objetivos a que se propôs). Estas fases funcionam como linhas orientadoras para o trabalho apresentado neste relatório, na medida em que o programa de hábitos e métodos de estudo “Como sou...como estudo” respeita esta sequência, considerada como essencial ao seu desenvolvimento.

Quando os alunos no seu trabalho pessoal monitorizam o seu estudo, adaptando as técnicas ao mesmo tempo que observam a sua contribuição na aprendizagem, estão a autorregular o seu processo (Pintrich, 2000; Rosário, 2004). A aprendizagem regulada pelo próprio estudante resulta da interação de variáveis pessoais (i.e., conhecimentos, competências e motivações) que proporcionam ao estudante o planeamento, a organização, o controlo e a avaliação dos processos adotados, dos resultados atingidos e das variáveis contextuais, que o estimulam e lhe dão a oportunidade de agir de uma forma intencional e estratégica (Silva et al., 2004; Simão, Frison, & Abrahão, 2012). Na medida em que o contexto também exerce influência no comportamento do indivíduo, de forma geral, e no processo de autorregulação da aprendizagem, em particular, a escola tem um papel crucial na sua promoção com o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, que tornem os alunos intencionais (i.e., que dirigem a sua ação para um objetivo pré-autodeterminado), sensíveis às variáveis do contexto de ensino-aprendizagem e conscientes, exercendo controlo e monitorização metacognitiva sistematicamente (Almeida, 1993; Boekaerts, 1992, 1996; Rosário, 2004; Veiga Simão, 2002).

Foi nesta tomada de consciência de que deve existir responsabilização da escola pelas estratégias de aprendizagem, no reconhecimento do papel do aluno como ser ativo, dinâmico e autorregulado na sua própria aprendizagem (Almeida & Bilimória, 2008) e

na necessidade do contexto escolar desenvolver estratégias que permitam ao aluno promover o autoconceito e a motivação pelo ensino, que o programa aqui desenvolvido teve origem. Ajudar o aluno a autorregular o seu processo de aprendizagem é, sem margem para dúvidas, objetivo deste trabalho, na medida em que se torna imprescindível capacitar o aluno para se orientar no estudo e consequentemente tornar-se mais autónomo e motivado para o processo de aprendizagem.

Ainda sobre os aspetos motivacionais, Zimmerman (2000, 2002) destaca o papel fundamental da autorregulação da aprendizagem no desenvolvimento da motivação. Para o autor, a autorregulação da aprendizagem refere-se a pensamentos, ações e sentimentos que são planeados e sistematicamente adaptados para incrementar a motivação e a aprendizagem. Neste sentido, segue-se uma abordagem teórica ao papel significativo da motivação autorregulada no processo de aprendizagem dos alunos.

2.3 - Motivação autorregulada em contexto escolar

Muitos são os elementos envolvidos na comunidade educativa que têm demonstrado interesse e preocupação no que se refere à motivação dos alunos. Nesta vertente faz-se sistematicamente o paralelo entre alunos motivados, que demonstram interesse e satisfação pelos estudos, e alunos “desmotivados” que direcionam pouco ou nenhum envolvimento nas aprendizagens académicas. O aluno motivado revela um melhor desempenho, em consequência do investimento pessoal que dedica à tarefa que realiza, procura novos conhecimentos e oportunidades e demonstra disposição para novos desafios (Cavenaghi & Bzuneck, 2009). Alguns estudos fazem referência à reciprocidade existente entre a motivação e a aprendizagem, sendo que a aprendizagem pode interferir na motivação, assim com esta última é capaz de produzir um efeito no desempenho e aprendizagem (Pfromm, 1987; Schunk, 1991).

Harter (1981) desenvolveu o conceito de motivação intrínseca e motivação extrínseca. Segundo a autora a primeira está diretamente ligada ao interesse na aprendizagem e no conhecimento, na curiosidade e na preferência por desafios. Já os indivíduos que possuem orientação motivacional extrínseca, procuram obter aprovação e ou promoções. Contudo é a Teoria da Autodeterminação (TAD) (Deci & Ryan, 1985) que surge entre as mais populares abordagens teóricas à motivação e considera que esta

depende da criação de condições ambientais que permitam a satisfação de três necessidades básicas (Deci & Ryan, 2002): autonomia, competência e relacionamento. A autonomia reflete a aptidão que o indivíduo tem para se autogovernar com liberdade e independência moral ou intelectual. Desta forma, as pessoas realizam determinada atividade por acreditarem que a desempenham por vontade própria e não por serem obrigadas. A necessidade de competência surge como a capacidade do indivíduo interagir de modo eficaz com o meio envolvente, sendo então definida enquanto sentimento de eficácia nas relações sociais. A necessidade de relação é definida pelo sentimento de pertença, pela capacidade de procurar e desenvolver ligações e relações interpessoais, em ser cuidado e cuidar dos demais.

Assim, a satisfação dessas necessidades é indispensável para desenvolver a sensação de bem-estar e de apoio à concretização das tendências naturais e da adaptação de todo o ser humano ao meio ambiente fornecendo os nutrientes para a motivação intrínseca (Granjo & Peixoto, 2012; Ryan & Deci, 2000).

A TAD defende que os objetivos subjacentes à motivação são distintos entre sujeitos e que oscilam entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. Quando o indivíduo está intrinsecamente motivado, é movido para agir pela diversão ou desafio implicados em vez das recompensas externas (Ryan & Deci, 2000). Nos humanos, a motivação intrínseca não é a única forma de motivação, mas é perseverante e importante. Desde o nascimento, os seres humanos, nos seus estados mais saudáveis, são ativos, curiosos, e brincalhões, exibindo prontidão para aprender e explorar, e não precisam de incentivos externos para o fazer. Porém, embora a motivação intrínseca seja claramente um importante tipo de motivação, muitas das atividades que as pessoas fazem não são intrinsecamente motivadoras.

No que respeita à motivação extrínseca e estilos regulatórios podemos considerar que um aluno extrinsecamente motivado é capaz de desempenhar uma tarefa com interesse nas recompensas que poderá obter do contexto, neste sentido quando o indivíduo se rege por este tipo de motivação preocupa-se com a opinião do outro (e. g. pais, professores) quer agradá-lo, ter reconhecimento externo, receber elogios ou evitar uma punição (Pfromm, 1987; Lens, 1994; Pintrich & Schunk, 2002).

A TAD propõe que a motivação extrínseca possa variar no grau de autonomia que se encontra inerente. Este processo é descrito pela TAD como um *continuum* de autonomia (e não um *continuum* desenvolvimental), pois segundo Deci e Ryan (1985) o conceito de internalização descreve como a motivação para o comportamento pode variar de

amotivação ou falta de vontade, para um ativo compromisso pessoal. Com a internalização crescente vem maior persistência e maior qualidade de envolvimento.

De acordo com a taxionomia da motivação humana (Ryan & Deci, 2000) e tendo em conta a internalização da motivação, a amotivação encontra-se na extremidade esquerda, seguida da motivação extrínseca externa, motivação extrínseca introjetada, motivação extrínseca identificada, motivação extrínseca integrada e na extremidade direita a motivação intrínseca.



Figura 1: Taxionomia Parcial da Motivação Humana (Ryan & Deci, 2000, p. 61).

Nesta ordem de ideias, a amotivação é um estado de falta de intenção para agir, ou seja, o sujeito não realiza o comportamento, nem tem intenções de o fazer. Na motivação extrínseca externa o sujeito realiza o comportamento para satisfazer exigências externas, ou seja, para obter recompensas ou evitar punições. Esta é a forma mais controlada de regulação do comportamento (menos autodeterminada). Na motivação extrínseca introjetada o sujeito pressiona-se a ele próprio no comportamento, e a atividade é realizada para evitar sentimentos de culpa e/ou ansiedade. A motivação extrínseca identificada reflete uma valorização consciente do comportamento, de modo a que a atividade é aceite como pessoalmente importante, ou seja, o sujeito identifica-se com o seu objetivo e valor, embora possa não gostar totalmente da atividade em si. A motivação extrínseca integrada é a forma mais interiorizada (autónoma) da motivação extrínseca, pelo que existe uma assimilação completa do comportamento no *self* (o sujeito integra o comportamento como fazendo parte de si mesmo), existindo um elevado grau de congruência com outros valores e necessidades do sujeito. Por fim, na motivação intrínseca o sujeito realiza uma determinada atividade pelo interesse, divertimento e satisfação que lhe está inerente. É o nível mais elevado de autonomia e representa o protótipo do comportamento autodeterminado (Ryan & Deci, 2000). Neste sentido e de acordo com o *continuum* motivacional um aluno que estuda apenas para

não sofrer punições do contexto envolvente (e. g., por parte dos pais), revela um tipo de motivação mais controlada, não autodeterminada, já um aluno que encara o estudo como algo inerente às suas necessidades e que lhe proporciona satisfação, demonstra um tipo de motivação mais autodeterminada, com maior capacidade de autorregular o seu comportamento perante o estudo e com maior envolvimento no processo de aprendizagem. Tratando-se de um *continuum* motivacional que pressupõe a internalização da motivação, espera-se que com as estratégias necessárias e proporcionando ao aluno uma maior perceção de autonomia este possa vir a passar de um nível de estilo regulatório externo para um mais integrado e autodeterminado.

Em suma, de acordo com Deci e Ryan (2000) a diferenciação central da TAD está entre a motivação autónoma (que incorpora a motivação intrínseca e a motivação extrínseca integrada e identificada) e a motivação controlada (que incorpora a motivação extrínseca introjetada e externa). No primeiro caso, quando as pessoas são autonomamente motivadas vivenciam vontade (regem os seus comportamentos por decisão e vontade própria) ou sentimentos de aprovação das suas ações. No segundo caso, quando as pessoas são controladamente motivadas experienciam situações de pressão para pensarem, sentirem ou comportarem-se de uma forma particular (regem os seus comportamentos por determinações externas – controlo do ambiente). A motivação autónoma e a controlada direcionam e influenciam o comportamento do sujeito, ao contrário do que acontece com a amotivação, que revela uma ausência de processo regulatório.

A TAD e os estudos realizados acerca das orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca, representam alternativas para se conseguir o envolvimento dos estudantes com a escola e com sua própria educação (Guimarães & Boruchovitch, 2004). O estudo de Grolnick, et. al. (2007) está enraizado na Teoria da Autodeterminação e considera que uma componente importante desta teoria assenta na necessidade de especificar ambientes que facilitam a autonomia, a competência e a relação. Para que as necessidades psicológicas básicas possam ser satisfeitas existem estratégias que podem ser usadas para a mudança do comportamento do indivíduo, sendo estas o suporte à autonomia, a estrutura e o envolvimento (Deci & Ryan, 2002). O suporte à autonomia (*vs* controlo) permite a escolha e a solução ativa do problema, sem ser exercida pressão para a mudança de comportamento ou adoção de uma tarefa. Por outro lado, o controlo exerce influência negativa para a autonomia dirigindo a atitude do aluno para metas de realização ao invés

de o direcionar para metas de aprendizagem. Neste sentido, o professor ou educador que proporciona suporte à autonomia, facilita a percepção de autonomia e de competência e orienta o aluno para um tipo de motivação mais intrínseca. A estrutura fornece as informações necessárias e as diretrizes que facilitam a competência para a tarefa. Finalmente, a estratégia de envolvimento interpessoal positivo significa que, as duas estratégias anteriores devem ser aplicadas num clima empático para a pessoa, promovendo assim o bem-estar (Grolnick, et. al., 2007). Nesta sequência de ideias e no que concerne ao projeto aqui delineado e ao programa de hábitos e métodos de estudo desenvolvido, é importante salientar que a promoção das estratégias referidas (autonomia, estrutura e envolvimento) são amplamente tidas em conta e consideradas fundamentais para o sucesso do programa.

De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004) os conhecimentos, expectativas e hábitos que os alunos já têm adquiridos e que os acompanham, a respeito da aprendizagem e da motivação são importantes, mas a sala de aula, torna-se fonte de influência imprescindível para o seu nível de envolvimento. Assim, os professores facilitadores da autonomia desenvolvem nos alunos percepções de autodeterminação, de competência e de segurança. Em contrapartida, os professores que exercem um estilo mais controlador desenvolvem nos alunos formas específicas de comportamentos, sentimentos ou de pensamentos, com suporte nos incentivos extrínsecos.

A Motivação não só move os comportamentos como os dirige. A forma como o aluno realiza uma tarefa depende do que quer fora dela, sendo que a estratégia está incorporada em motivo. Se quisermos melhorar as estratégias de aprendizagem dos estudantes, temos que começar por motivá-los promovendo a curiosidade e a motivação para aprender que lhes permita desenvolver uma abordagem ao estudo mais profunda, ao invés de os sobrecarregar, aumentando o seu nível de ansiedade e facultando-lhes, assim, o desenvolvimento de uma abordagem ao estudo muito mais superficial (Biggs, 1991a).

3 - Abordagens ao estudo: superficial *versus* profunda

A forma como o aluno organiza o seu processo de estudo e a abordagem que faz ao mesmo, recorrendo a estratégias mais ou menos definidas, tem um papel fulcral no seu

percurso enquanto estudante. Para Nisbet e Shucksmith (1987), as estratégias são entendidas como sequências integradas de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação. Nesta ordem de ideias, consideram-se estratégias de aprendizagem quando os alunos definem objetivos para o seu estudo, coordenando as táticas de estudo que consideram necessárias e importantes, no sentido de alcançarem os objetivos a que se propõem (Rosário, 2004).

A relação entre as estratégias de aprendizagem e o rendimento académico foi estudada por Biggs (1991). Segundo este autor uma abordagem à aprendizagem compreende um motivo e uma estratégia relacionada, ou seja, o que o aluno deseja fora da aprendizagem irá determinar a forma como ele aprende. Se um estudante é motivado pela curiosidade e procura dissipar essa curiosidade pela aprendizagem mecânica, há uma falta de congruência entre motivo e estratégia que é indicador de um baixo autoconhecimento (Biggs, 1991a). Os alunos que apresentam um melhor desempenho conseguem identificar os seus métodos de estudo preferenciais. Os resultados escolares são em norma superiores nos estudantes que utilizam estratégias mais próximas da compreensão das matérias. Em contraste, as estratégias orientadas para a memorização de conteúdos tendem a revelar-se menos eficazes. Neste contexto, a investigação desenvolvida por Biggs (1991), apresenta três tipos de abordagem ao estudo: a abordagem superficial, a abordagem profunda e a abordagem de alto rendimento.

A abordagem superficial baseia-se na resolução mecânica de problemas e está associada a baixos resultados escolares. Em contraste, na abordagem profunda e de alto rendimento, encontram-se resultados escolares mais elevados, embora as motivações envolvidas sejam distintas. A abordagem profunda, estando muito orientada para a compreensão dos conteúdos, é adotada por alunos que procuram satisfazer a sua curiosidade e o significado inerente às tarefas (Violato, 1994, citado em Almeida, Monteiro, & Vasconcelos, 2005; Biggs, 1991a), enquanto a abordagem de alto rendimento tem por objetivo a expressão da própria competência a partir da obtenção de boas classificações académicas (Biggs, 1993).

Nesta ordem de ideias o que se pretende e o que a Escola deve promover junto dos seus alunos são competências pessoais para que possam fazer uma abordagem ao estudo mais eficaz e profunda. Envolver o aluno no processo de aprendizagem e fomentar o sentimento de autoeficácia e de autonomia contribuem, com toda a certeza, para uma abordagem ao estudo com mais significado para si e por isso mais profunda,

envolvendo um maior nível de compreensão da ação e, conseqüentemente, um maior envolvimento na mesma. O aluno fica desta forma mais focado na sua própria aprendizagem, no gosto e necessidade intrínseca de aprender e menos preocupado com os resultados obtidos (i. e. aprendizagem mais focada na aprendizagem e menos focada nos resultados).

A primeira parte deste trabalho centra-se, como vimos, na procura de fundamentação teórica que sustenta a necessidade do desenvolvimento de programas de hábitos e métodos de estudo em contexto escolar e na exploração de conceitos e perspectivas da aprendizagem, bem como nas formas de encarar e abordar o estudo (e. g. abordagem superficial versus abordagem profunda, por Biggs, 1991). As correntes teóricas aqui apresentadas sobre a aprendizagem (e. g., Teoria Comportamentalista, Teoria Cognitivista, Teoria Social Cognitiva, Teoria Humanista) foram essenciais para a compreensão acerca da evolução dos estudos nesta área tão abrangente, bem como dos processos de aprendizagem, da forma como aprendemos e da relação entre a aprendizagem e o rendimento escolar.

O ensino e a prática das estratégias promotoras de motivação, de metacognição e de autorregulação da aprendizagem devem ser realizados em contexto escolar e transportados para casa, proporcionando assim oportunidade para que alunos possam adequar as diferentes estratégias de aprendizagem às exigências da própria tarefa e ao seu estilo pessoal de aprendizagem (Rosário, 2001).

Conceitos como motivação (Cavenaghi & Bzuneck, 2009; Pfromm, 1987; Schunk, 1991), motivação autodeterminada (Deci & Ryan, 1985, 2002; Ryan & Deci, 2000; Wigfield & Wentzel, 2007) autorregulação (Almeida & Bilimória, 2008; pintrich, 2000; Rosário, 2004; Silva et al., 2004; Zimmerman, 2000), metacognição (Dias & Neto, 2003; Jones, 1988; Leffa, 1996; Morais & Valente, 1991; Ribeiro, 2003; Zenhas, 2002) e autonomia (Deci & Ryan, 2002; Wigfield & Wentzel, 2007) deverão estar sempre presentes em toda a comunidade educativa e devem ser trabalhados e explorados como forma de desenvolver no aluno o interesse pelo estudo, tornando-o mais autónomo e capaz de gerir o seu próprio processo, reconhecendo-se, assim, que qualquer aprendizagem é tanto mais possível quanto maior for o envolvimento do aluno.

PARTE II – Importância e desenvolvimento dos programas de
hábitos e métodos de estudo em contexto escolar

1 - Importância dos programas e da evolução desta temática no contexto educativo

Na escola, os alunos não aprendem apenas conteúdos programáticos, mas também e em simultâneo, imagens sociais e formas de estar na vida. Nesta perspetiva, a Escola deve fornecer aos seus alunos ferramentas que promovam o seu bem-estar e o seu sucesso escolar. Os programas de métodos de estudo surgem assim como uma mais-valia na promoção de competências cognitivas, pessoais e sociais.

No estudo de Almeida, Vasconcelos, e Monteiro (2005), acerca dos métodos de estudo no 1º ano de universidade, foi defendido que a existência de novos métodos de ensino e de avaliação, a aquisição de novas rotinas e hábitos de estudo ou a maior autonomia na gestão do tempo, constituem novos contextos de vida e de desafios com que o jovem se confronta ao entrar na universidade (Almeida, 2002; Ferreira & Hood, 1990). Nesta sequência de ideias, o desenvolvimento de competências de estudo nos alunos constitui uma das metas que cada educador deve perseguir, tendo em conta a permanente procura de estratégias que contribuam para esse desenvolvimento (Miranda, & Morais, 2009).

Com este desafio proposto tem-se verificado o emergente estudo na área do conhecimento dos processos de aprendizagem e da forma como os alunos aprendem. Estes estudos debruçam-se sobre o desenvolvimento e análise de programas de promoção de competências de estudo, como uma forma de promover o sucesso académico, para que os alunos adquiram um conjunto de competências para responder mais positivamente ao seu meio circundante. Estas investigações salientam a importância dos processos autorregulatórios da aprendizagem e da adoção de uma abordagem profunda à aprendizagem, para o incremento da motivação e do sucesso académico (Rosário, 2002; Rosário & Almeida, 1999; Rosário, Núñez, & González-Pienda, 2007; Zimmerman, 2001).

Segundo Torres e Gomes (2005), “existem várias teorias de explicação e classificação dos processos básicos presentes no estudo individual” (p. 254). Para estes autores as diferentes tipologias realçam diferentes elementos, nomeadamente cognitivos (processamento da informação), comportamentais (organização dos horários, espaços e materiais de estudo) e atitudinais (motivação, autoconceito e expectativas). Porém todas as abordagens admitem que os processos são controláveis e que a aprendizagem implica a conjugação de vários fatores, tais como a motivação, a planificação dos hábitos de estudo, o processamento de informação da escrita e a preparação para os momentos de avaliação. Os técnicos e educadores deverão então ter um papel preponderante no

desenvolvimento de projetos que atuem na prevenção do insucesso escolar e nas dificuldades referentes a uma abordagem ao estudo mais profunda.

Neste sentido, será explorado o papel que o psicólogo educacional (a desenvolver atividade em contexto educativo) tem no desenvolvimento e promoção deste tipo de intervenção.

2 – O papel dos psicólogos no Sistema Educativo

Coll (1999) afirma que a Psicologia da Educação atua no estudo de processos de mudanças de comportamentos relacionados com os processos de ensino- aprendizagem. De acordo com o autor, o psicólogo educacional deve assumir um papel ativo nas várias vertentes da realidade escolar, abrangendo as famílias e os serviços da comunidade agindo a nível social e cultural, numa postura participativa do quotidiano da escola e observando as problemáticas na procura de soluções. A par com esta perspetiva e de acordo com a atuação que tenho desempenhado e com a proposta de intervenção apresentada neste relatório, Machado (2012) refere que “os psicólogos educacionais são agentes e facilitadores de mudança que colaboram com os principais interessados - famílias, escola e comunidades - no sentido de promoverem o desenvolvimento saudável de todas as crianças e jovens” (p.23).

Em Portugal, os Serviços de Psicologia e Orientação, foram criados pelo Decreto-Lei 190/91 do Ministério da Educação que prevê, ao nível do apoio psicopedagógico, que o psicólogo “a) colabore com educadores e professores, prestando apoio psicopedagógico às atividades educativas, b) identifique e analise as causas de insucesso escolar e proponha as medidas tendentes à sua eliminação” (artigo 6º, p.2666). Nestes pontos do Decreto-Lei fica assente que a participação e colaboração dos psicólogos escolares nos projetos necessários ao desenvolvimento de competências dos alunos, nomeadamente com a aplicação prática de programas de hábitos e métodos de estudo como o que é apresentado neste trabalho, é imprescindível. Mais se acrescenta, que concertando o que se prevê legalmente com as necessidades dos professores, alunos, encarregados de educação e direção da Escola e com a retirada da disciplina de Estudo Acompanhado do currículo dos alunos, é essencial o desenvolvimento de projetos educativos, como a

promoção de um programa de métodos e hábitos de estudo, que procure promover o sucesso escolar dos alunos e colmatar o insucesso e o abandono escolar precoce.

3 - Estrutura e aplicação do programa “Como sou... como estudo...”

O fraco aproveitamento escolar é, muitas vezes, determinado pelo facto do aluno não ter possibilidade de aprender a estudar, de poder treinar algumas técnicas facilitadoras para o seu estudo. Ajudar o aluno a refletir sobre procedimentos que utiliza e ensinar um conjunto de estratégias que ele pode adotar quando estuda, constitui um contributo valioso para que o estudar seja vivido de um modo significativo e que seja efetivamente estudar para aprender.

Sendo a promoção de hábitos e métodos de estudo fulcral em contexto académico, dediquei, enquanto psicóloga escolar, parte da minha função a desenvolver e aplicar um programa de métodos de estudo, baseado e adaptado de alguns programas já existentes, tais como: “Ensinar a estudar, aprender a estudar” (Januário, Malafaya, Portugal, Silva & Zenhas, 2002), “Manual de Estudo” (Fernandes, 2000), “Manual de métodos de estudo” (Dias & Nunes 1998), “Manual de Métodos de Estudo, 2ª fase, estudar para aprender: orientações práticas” (Carriço, Dias, Nunes & Terrinca, 2000) e “(Des)venturas do TESTAS, estudar o estudar” (Rosário, 2004).

Foi com base numa exaustiva análise que este programa foi elaborado contendo várias instruções de aplicação prática que permitem trabalhar as seguintes áreas: gestão do tempo e preparação para testes; concentração/atenção e memória; apontamentos, leitura e escrita; motivação e autoconceito (eu e a minha profissão de aluno). O programa tem o seu início com a autoaplicação do questionário de competências de estudo e a análise das áreas vistas como prioritárias a trabalhar. Cada uma das áreas é constituída por aproximadamente oito fichas de reflexão e aplicação prática, sendo que inicialmente foi elaborada uma ficha de trabalho para cada atividade onde são enumerados os seus objetivos, a sua descrição (i.e. a forma como deve ser trabalhada) e a ficha técnica do manual que facultou a sua adaptação.

O programa aqui apresentado foi pensado, adaptado e construído para aplicação individualizada em intervenção direta com o psicólogo e para os alunos do 3º ciclo do ensino básico, pelo seu cariz de exigência ser superior em determinadas atividades.

Porém, algumas atividades poderão ser aplicadas a alunos dos 1º e 2º ciclos, existindo ainda a possibilidade de aplicação em grupo. A intervenção na área dos métodos de estudo é essencial desde as idades mais precoces, mas é a partir dos 12 anos, aproximadamente, que o aluno já alcançou o estágio das operações formais de pensamento, segundo a teoria de Piaget, importantes para um maior envolvimento e compreensão neste processo. No caso da aplicação em grupo, parece imprescindível conhecer bem os alunos e as suas necessidades pois, no desenvolvimento de um programa nesta área, o conhecimento das características pessoais e das necessidades deve ser tido em grande consideração.

As sessões deverão ser divididas pelos temas abordados/trabalhados, sendo que o número de sessões dependerá sempre da quantidade de áreas a trabalhar e das características individuais dos alunos (maior ou menor motivação, interesse, capacidade de autorregulação, entre outras). Estima-se, em média duas sessões de trabalho direto com o psicólogo, para cada área e mais uma para a primeira sessão de autoaplicação do questionário e discussão dos resultados. Porém, o trabalho de supervisão, onde o aluno dá a conhecer ao psicólogo informações sobre a aplicação prática de algumas sugestões fornecidas é essencial e não pode ser definido em tempo e espaço integral, pois deverá acompanhar todo o processo.

3.1 Questionário de competências de estudo (Anexo I)

A antecipar as atividades práticas dirigidas para determinados objetivos específicos, foi considerada fulcral a aplicação de um questionário de competências de estudo que permitisse ao aluno averiguar quais as suas maiores dificuldades e em que área é prioritária uma intervenção. Este questionário é de autoaplicação e proporciona ao aluno a tomada de consciência das áreas mais fracas e mais fortes no processo de estudo. O questionário base (Fernandes, 2000) abrange as seguintes áreas: gestão do tempo, concentração e memória, apontamentos, leitura e compreensão de textos, organização dos conhecimentos, escrita, preparação para testes e exames, eu e a minha profissão de aluno. Na adaptação efetuada para o programa aqui apresentado foi substituída a área organização de conhecimentos, pela área motivação e autoestima, na medida em que a motivação e a autoestima têm um papel de relevância na aprendizagem e neste projeto.

Consciente que a atitude psicológica pode favorecer ou dificultar o sucesso do estudante no processo de aprendizagem e que os alunos que conseguem assumir uma atitude positiva, com maior motivação e confiança em si vêm, no estudo, uma forma de chegar à meta desejada (Estanqueiro, 1999), considerarei relevante e até mesmo indispensável esta alteração.

A aplicação do questionário de autoavaliação deverá ter lugar na primeira sessão e os seus resultados devem ser, de imediato, explorados e discutidos com os alunos. Esta sessão deverá dar ainda espaço à elaboração de um plano de intervenção tendo em conta as áreas mais fragilizadas e de maior prioridade.

O formato do questionário e o facto de ser de autoaplicação surge como uma estratégia de promoção de autonomia para o aluno. O seu preenchimento, a cotação e a apreciação dos resultados, vai permitir-lhe experienciar um sentimento de responsabilidade pelo processo e também a atribuição de maior significado e envolvimento no mesmo, que por consequência deverá levar a um nível superior de autonomia. Esta abordagem inicial é fundamental e poderá ser decisiva na relação que o aluno irá estabelecer com o psicólogo e com o programa em si, na medida em que o aluno deve perceber autonomia na ação para se sentir mais motivado.

3.2 Gestão do tempo e preparação para testes e exames (Anexo II)

Estudar bem não é obrigatoriamente estudar muito. Entre outros aspetos, implica saber organizar o tempo de estudo e os materiais necessários, saber definir os objetivos do estudo e escolher as estratégias mais ajustadas à sua realização e saber fazer a autoavaliação do trabalho realizado (Zenhas et al., 2002).

É certo que os jovens devem ocupar parte do seu tempo com o convívio com os outros, em atividades desportivas ou noutras atividades que lhe proporcionem bem-estar (anexo II – “10 ideias para quem quer ter tempo”). No entanto, um estudante que deseja preparar o seu futuro tem de consagrar também uma boa parte do tempo aos estudos (Estanqueiro, 1999). A planificação com recurso ao preenchimento de um horário com as atividades pessoais que tenha em conta o tempo para o estudo, para as atividades extracurriculares, para estar com os amigos e para as atividades de diversão (Nunes &

Dias, 1998), é crucial. O horário de estudo permite materializar a necessidade do estudo diário e pode motivar o aluno para a sua realização (anexo II – “O meu horário”).

A análise e avaliação do estudo diário também devem ser exploradas, de forma a identificar as lacunas e a encontrar soluções para as dificuldades, permitindo assim regular os momentos de estudo do dia-a-dia (anexo II – “como planificar e organizar a minha sessão de estudo”, “o que devo estudar em cada dia” e “sessões de estudo”).

Os momentos de avaliação são, por norma, causa de ansiedade para os estudantes, também pelo facto de que com o avanço do nível de escolaridade, aumenta o nível de exigência. As condições básicas para o sucesso nos testes passam por planificar e organizar as matérias a estudar, por ter atitudes positivas, por terem recolhido a informação suficiente e por exercerem sobre si o autocontrolo necessário para não bloquearem e terem um desempenho positivo (anexo II – “Antes dos testes de avaliação”). Na preparação para os testes e durante o momento de avaliação (anexo II – “Durante as provas de avaliação”) também é importante que os alunos desenvolvam expectativas positivas face à sua capacidade, com sentimentos de autoeficácia (Zenhás et al., 2002), como forma de diminuir os níveis de ansiedade e promoverem a autoconfiança. Neste sentido a Escola no geral e os professores em particular têm a importante função de diminuir a ativação emocional associada à ansiedade que uma determinada situação provoca (e. g. exposição ao fracasso/ erro e situações de avaliação).

3.3 Atenção/ concentração e memória (Anexo III)

Um dos fatores influentes na capacidade de atenção é a motivação intrínseca, uma vez que um aluno que não se encontra intrinsecamente motivado para a realização de uma determinada tarefa, tende a dispersar-se com recurso a pensamentos e ações que o desviam da execução da mesma. Neste sentido, o desenvolvimento do programa “Como sou... como estudo...” foca a sua atenção nas áreas específicas da aprendizagem mas assenta também na necessidade de trabalhar áreas como a motivação a par das restantes (e. g., atenção/concentração e memória), uma vez que acabam por ser indissociáveis. Os alunos menos motivados para determinada aprendizagem revelam maiores dificuldades em focar ou em fixar a atenção, não conseguindo separar os estímulos relevantes dos

irrelevantes, o que faz com que se dispersem com maior frequência e não mantenham por mais tempo as funções de alerta e vigília. A capacidade de atenção envolve uma organização interna e externa de estímulos que é indispensável à aprendizagem (anexo III – “Concentração”, “Aqui estuda-se...ou não?”, “Devagar se vai ao longe”) e se esse processo de organização não for conseguido as mensagens sensoriais são recebidas, mas não integradas (Fonseca, 1999).

Para uma melhor funcionalidade da atenção/concentração é necessário ajudar a que esta organização dos estímulos aconteça de forma eficaz, tendo a escola com a escolha dos materiais didáticos um importante papel. É portanto, necessário renovar e inovar os materiais didáticos e a apresentação de estímulos, uma vez que a atenção humana é sensível à intensidade dos estímulos, ao tamanho, à cor, à posição dos mesmos, etc. (Fonseca, 1999), sem prejuízo do treino desta competência cognitiva (anexo III – “Sopa de números”, “Encruzilhada”, “À procura dos números” e “Palavras soltas”).

A memória é designada como a “capacidade para adquirir, conservar e restituir informações” (Doron & Parot, 2001, p. 487) sendo uma função imprescindível à aprendizagem, na medida em que constitui o processo de reconhecimento e de re Chamada do que foi aprendido e retido. Nesta ordem de ideias, memória e aprendizagem não podem ser dissociáveis (Fonseca, 1999) e é necessário treinar e compreender como funciona a memória e o armazenamento de informação em cada indivíduo para poder trabalhá-la e melhorar, conseqüentemente, a capacidade de aprendizagem (anexo III – “Memória” e “Memória de elefante I, II e III”).

3.4 Apontamentos, leitura e escrita (Anexo IV)

Para um desenvolvimento escolar com sucesso é fundamental o domínio adequado de alguns elementos essenciais da metacognição, como sendo a escrita e a leitura. Desempenhos mais fracos nestas áreas podem ser responsáveis por bloqueios na aprendizagem, bem como pelo desinvestimento e desinteresse dos alunos pelos conteúdos escolares (Dias & Nunes, 1998) e se o nível de proficiência da leitura for muito inferior ao esperado para a faixa etária, pode até mesmo comprometer o sucesso deste programa, tornando-se necessário outro tipo de abordagem e de intervenção.

A leitura é o ato de ler, sendo que ler implica interpretar, compreender o sentido do que está escrito. Nesta ordem de ideias, identificar a ideia principal de um texto, dar atenção a certos pormenores, relacionar factos, tirar conclusões e antecipar resultados (anexo IV - “Como ler e compreender melhor um texto”) e são competências de leitura e operações que os alunos utilizam frequentemente (Santos, 2005). Para Carrilho (2005), a leitura é uma capacidade adquirida que só o treino, contínuo e sistemático, pode ajudar a aperfeiçoar, sendo essencial para o processo académico.

Para a promoção das competências de leitura podem ser utilizadas estratégias leitoras, que devem passar por um conjunto de atividades/exercícios que, muitas vezes disfarçadas em jogos (anexo IV - “Caça fantasmas”), pretendem constituir uma aproximação e uma maior motivação da leitura (Arándiga, 1996).

Os apontamentos podem ser feitos a partir de uma fonte de informação oral, mas também a partir de um texto lido, pelo que a ligação entre a leitura, a escrita e os apontamentos é evidente (Zenha, et al, 2002). O aluno que aproveita as aulas para tirar bons apontamentos facilita o seu processo de aprendizagem e prepara e organiza, desde esse momento, o seu estudo (anexo IV – “Como tirar apontamentos durante as aulas”, “apontamentos – questões”. O papel do aluno nas aulas não consiste em escrever tudo o que ouve, mas em compreender as matérias e tirar as dúvidas que possam surgir (Dias, & Nunes, 1998). Para Santos (2005) os apontamentos são apoiados por palavras, esquemas ou textos breves que servem para registar informações uteis e mais fáceis de compreender (anexo IV – “Como fazer um resumo”, “O caminho para escrever um texto”).

3.5 Eu e a minha profissão de aluno - Motivação e Autoconceito (Anexo V)

Como já foi abordado na primeira parte deste trabalho, a motivação constitui uma das componentes mais importantes da aprendizagem, pelo que é reconhecido que o sucesso escolar é muitas vezes afetado por questões motivacionais (Dias, Carriço, Terrinca, & Nunes, 2000; Wigfield e Wentzel, 2007).

A teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000) dá um contributo precioso para a compreensão da motivação e da forma como esta influencia o processo de aprendizagem, sendo que conceitos como motivação

extrínseca e intrínseca, *continuum* motivacional, necessidades básicas de autonomia, competência e relação tornam-se imprescindíveis no uso de estratégias de atuação para a promoção da motivação.

De acordo com Wigfield e Wentzel (2007) muitos dos programas e atividades desenvolvidos concentraram-se nas habilidades cognitivas das crianças e forneceram informações valiosas sobre como melhorar essas habilidades e como estas poderão ser uma mais-valia para o desempenho escolar, sem colocarem a motivação como tendo um papel determinante no processo de aprendizagem. Porém, nos últimos 30 anos, os pesquisadores concentraram-se principalmente em crenças individuais, objetivos e valores como as maiores bases motivacionais do comportamento. Tais crenças incluem o sentimento de autoeficácia dos estudantes, ou a sua crença na capacidade de realizar tarefas diferentes. A percepção que os alunos têm sobre a sua aprendizagem e a crença de que são responsáveis e têm autonomia sobre, pelo menos, alguns aspetos da aprendizagem, também têm sido foco de discussão teórica e de pesquisa. Neste sentido, Wigfield e Wentzel (2007) salientam que professores e outros agentes educativos podem influenciar positiva ou negativamente a motivação dos alunos e referem que há consenso sobre as práticas de ensino que podem melhorar a sua autoeficácia sendo que esta é reforçada quando eles experimentam o sucesso em diferentes tipos de tarefas e recebem feedback que os ajuda a entender que esse sucesso derivou do seu esforço.

Bandura (1977) na teoria de autoeficácia já preconizava que existem duas formas de aumento da eficácia: comportamental e cognitiva e que através da observação do comportamento do outro, ou dependendo da reação do outro ao seu comportamento, este poderá ser reforçado se for gratificado ou extinto se for punido. Neste sentido a autoeficácia exerce um papel predominante nas ações humanas e o professor, ou outro elemento educativo, pode potenciar as expectativas de autoeficácia se 1) proporcionar ao aluno experiências pessoais de competência, 2) conduzir o aluno a observar comportamentos bem-sucedidos nos outros, 3) diminuir a ativação emocional associada à ansiedade que uma determinada situação provoca (e. g. exposição ao fracasso/ erro).

No que respeita ao desenvolvimento motivacional, Wigfield e Wentzel (2007) referem que os alunos que foram sistematicamente confrontados com o insucesso são mais propensos a experimentar declínios significativos na motivação, pois é difícil manter um sentimento de eficácia e demonstrarem interesse pela escola quando o rendimento não está a ser positivo. Os autores também explicam que a motivação declina com o

aumento dos anos de escolaridade, na medida em que ao ingressar na escola a maioria das crianças revela otimismo e forte interesse em aprender, mas ao longo dos anos, muitas dessas crianças perdem a confiança na sua capacidade, porque analisam o seu percurso em comparação com o dos colegas e as exigências são maiores. Neste sentido, a curiosidade e o entusiasmo sentido inicialmente, é muitas vezes substituído por uma obrigação em desempenhar tarefas que muitas vezes não têm significado para eles. Nesta sequência de ideias os autores consideram, que intervenções ao nível escolar que envolvam a promoção da motivação podem ser especialmente importantes no final do ensino básico, aspeto que funciona como diretriz para a aplicação do programa de hábitos de métodos de estudo (Como sou... como estudo...) aqui apresentado.

A motivação dos alunos é, neste sentido, uma questão com que nos devemos preocupar, uma vez que tem implicações diretas na qualidade do investimento do aluno no processo de ensino aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010) e é encarada como um elemento fundamental, no uso de recursos para alcançar os objetivos propostos.

No contexto escolar, os alunos com baixa autoestima tendem a encontrar muito poucas satisfações, perdem rapidamente a motivação e o interesse nas tarefas escolares e em contraste dedicam a maioria do tempo a pensar nos seus problemas e ansiedades. O aluno que não acredita em si é pouco participativo, pouco autónomo e tem mais dificuldades escolares.

Se existe a pretensão de moldar a imagem pessoal do estudante, nomeadamente no que respeita às suas capacidades, competências e níveis de desempenho, o psicólogo deve promover o aumento da motivação para o estudo, conhecer as expectativas, aspirações e projetos de futuro, responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem e ajudá-lo a desenvolver conceções positivas de si (Dias, Carriço, Terrinca & Nunes, 2000, & Zenhas et al., 2002). À medida que a autoestima é promovida, diminuem a ansiedade e os fracassos, o que permite aumentar a participação nas tarefas escolares e a motivação para a aprendizagem (Arándiga, 1996). Nesta ordem de ideias, as fichas “Vou fazer um filme”, “As minhas preocupações”, “Interesses pelo estudo”, “A minha forma de ver o mundo”, “A minha lista”, “Eu...” e “O melhor de mim” compõem o anexo V – motivação e autoconceito - e procuram desenvolver nos alunos a reflexão sobre as suas características pessoais, sobre a forma como se percecionam enquanto estudantes e tentam colmatar sentimentos negativos no que concerne à perceção de si e das suas capacidades, bem como promover a internalização da motivação com sentimentos de

autoeficácia no desempenho das tarefas escolares. O reforço destas atividades deverá acompanhar todo o percurso do programa de hábitos e métodos de estudo, uma vez que a motivação e disposição para aprender é considerada neste projeto como fundamental ao seu sucesso.

Na segunda parte deste relatório foram destacados aspetos essenciais ao desenvolvimento de programas de hábitos e métodos de estudo em contexto escolar. Apesar de já serem abordadas as questões práticas correspondentes ao programa apresentado (Programa de hábitos e métodos de estudo “Como sou... como estudo...”, apresentado em anexo) nomeadamente a sua estrutura e a proposta de aplicação, bem como a apresentação das atividades a serem realizadas nas diferentes áreas de atuação, também foi necessária uma exploração teórica do ponto de vista da importância de programas nesta área e da evolução destes no contexto educativo, assim como da relevância da atuação do psicólogo para o desenvolvimento deste tipo de projetos. Todas as áreas propostas a trabalhar no Programa “Como sou... como estudo...”, foram também devidamente acompanhadas por um corpo teórico para proporcionar uma melhor compreensão do envolvimento das mesmas neste contexto e da necessidade de uma intervenção direcionada para cada uma delas.

Considerações finais

A necessidade de implementação de programas de hábitos e métodos de estudo que promovam a capacidade de autorregulação dos alunos no seu processo de aprendizagem tem vindo a ser sentida em contexto escolar. Neste âmbito, vários autores (Lopes da Silva & Sá 1989, 1993; Fernandes, 2000; Grolnick, Farkas, Sohmer, Michaels, Valsiner, 2007; Rosário, 2001, 2002, 2004, 2004a; Rosário et al, 2010; Rosário, Nunes & González-Pienda, 2006, 2007; Silva, Simão e Sá, 2004; Veiga, 2004; Wigfield & Wentzel, 2007) desenvolvem estudos empíricos e projetos de aplicação prática na área da organização e métodos de estudo, com ênfase na promoção da capacidade de autorregulação. O estudo autorregulado tem, portanto, um papel fundamental na aprendizagem e com o suporte de outros fatores como a autonomia, a motivação e metacognição, promove o sucesso escolar. Desta forma, estas áreas foram amplamente trabalhadas e exploradas neste relatório, como fazendo parte integrante e estruturante deste projeto, na medida em que o programa aqui desenvolvido assenta em pressupostos motivacionais que regulam o comportamento do aluno, partindo de um tipo de motivação mais externa para uma motivação interna (i. e., internalização), sendo que para este processo se dar a autonomia e a perceção que o aluno tem do seu poder de decisão acerca do seu percurso e do grau de responsabilidade que lhe é inculcido é fulcral.

Considera-se, então, que o incremento de hábitos e métodos de estudo possibilitam ao aluno o acesso a um vasto leque de instrumentos que lhe permitem tornar as suas aprendizagens mais eficazes e mais sólidas fornecendo-lhes, ainda, competências para um maior controlo na realização das suas tarefas escolares. Neste sentido, é importante desenvolver programas nesta área de forma a promover nos alunos a autorregulação do seu processo de aprendizagem, uma maior motivação e interesse pelo estudo, com capacidades inerentes à organização e controlo das suas próprias atividades de estudo.

A promoção de programas de hábitos e métodos de estudo abre um vasto campo de atuação para os psicólogos escolares na medida em que, atualmente, os professores não usufruem de um espaço físico e temporal para o desenvolvimento deste tipo de projetos e que, considerando como área fundamental ao sucesso académico, direções, professores e encarregados de educação recorrem de forma sistemática ao especialista com queixas acerca das dificuldades que os alunos apresentam ao nível da organização

do estudo, depositando neste profissional a confiança necessária para trabalhar estas áreas como forma de promover o desenvolvimento dos alunos e o seu sucesso acadêmico. Estes programas devem, portanto, também ser desenvolvidos por estes profissionais que têm formação acadêmica sobre as teorias que explicam os processos de aprendizagem e os fatores motivacionais que orientam para o sucesso (Pocinho, 2010).

As práticas pedagógicas dos últimos anos também têm demonstrado interesse nesta área recorrendo a estratégias diferenciadas que colocam, cada vez mais, em relevo o papel do aluno enquanto elemento ativo na sua aprendizagem (Dias et al., 2000). Cada vez mais se tenta que o aluno tome consciência de que tem uma parte significativa de responsabilidade na construção do seu sucesso escolar, aspecto que se revela fundamental para implementação e sucesso do programa “Como sou... como estudo...”. Ainda neste ponto é essencial referir que por diversas vezes é o próprio aluno a reconhecer a sua dificuldade ao nível da organização do estudo e a procurar a ajuda do psicólogo para desenvolver competências nesta área. Quando assim é, o processo inicia-se de uma forma ainda mais centrada e eficaz. No entanto, para os alunos que não identificam a sua necessidade é imprescindível confrontá-los com a forma como gerem as suas atividades diárias sendo, neste âmbito, a aplicação do questionário de autoavaliação das competências de estudo uma ajuda preciosa, na medida em que lhes proporciona a perceção das suas dificuldades na gestão do estudo, através da sua própria avaliação.

Numa grande maioria dos casos que surgem, a origem do problema está na forma como o aluno vai construindo, ao longo do seu desenvolvimento, os mecanismos necessários para uma adequada abordagem ao estudo, que deveriam passar pela capacidade de organização do tempo, do espaço e dos materiais a utilizar, como também pela gestão dos fatores internos no processo de estudo, nomeadamente motivação, autoestima, interesse, autorregulação e autoeficácia.

Tendo como ponto de partida para o desenvolvimento deste projeto a relação existente entre os aspetos comportamentais, cognitivos e relacionais considero, que o meu papel enquanto psicóloga escolar passa, entre muitas outras coisas, por conduzir os alunos a um autoconhecimento de si e das suas capacidades, assim como de lhes fornecer estratégias necessárias que permitam uma abordagem ao estudo mais eficaz, interessante e motivadora.

Este trabalho teórico e prático pretende, então, proporcionar algumas estratégias orientadoras de hábitos de estudo que possam tornar o processo de aprendizagem do aluno mais eficaz, proporcionando-lhe também sentimentos de autoconfiança. Todas as pesquisas efetuadas às vertentes teóricas sobre a aprendizagem, autorregulação, metacognição, motivação e autonomia e às perspectivas acerca de como o aluno efetua a sua abordagem ao estudo foram essenciais para a compreensão destes fatores e da forma como contribuem e influenciam os programas de hábitos e métodos de estudo nos dias de hoje. No que diz respeito à componente prática deste projeto é de extrema importância realçar que todas as fichas apresentadas (adaptadas de Fernandes, 2000; Januário et. al., 2002) deverão ser consideradas como orientadoras para a promoção da área a que correspondem, mas que o psicólogo não deverá restringir a sua intervenção a estas propostas, neste sentido, pode e deve haver uma procura exaustiva de outras atividades que se considerem relevantes ao processo, caso se verifique essa necessidade. Tudo isto numa perspectiva de que devem sempre ser consideradas as características individuais de cada aluno. Apesar de na minha intervenção não ter sentido essa necessidade fortemente marcada, reconheço que existe muito mais para além da proposta apresentada e considero que o programa pode também ser considerado como um contributo para a própria organização do psicólogo, pelo seu cariz estruturante (pela aplicação do questionário e divisão das áreas a trabalhar).

O desenvolvimento de qualquer projeto ou programa pressupõe uma avaliação do mesmo, como fazendo parte integrante e essencial do trabalho. Nesta perspectiva, proponho que a avaliação processual seja realizada através da análise e reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos. Mais se acrescenta que para além desta análise pessoal é necessário compreender os efeitos do desenvolvimento das atividades nos alunos e no modo como se dedicaram ao estudo e o organizaram, sendo que para este efeito é necessária a autoavaliação efetuada inicialmente, isto é, a utilização do questionário de competências de estudo (anexo I) aplicado numa primeira instância para avaliação das suas necessidades, deverá ser reaplicado no final da intervenção, como forma de averiguar se as necessidades iniciais persistem ou se por outro lado foram colmatadas. Como já foi referido, não se esgotam aqui as possibilidades de aplicação de fichas para a promoção de determinada área avaliada, existindo sempre a possibilidade de aplicação de outras atividades existentes nos manuais mencionados, ou noutros com a mesma temática e que sigam a mesma tipologia. Desta forma, se após a aplicação do programa

se encontrarem lacunas em determinadas áreas deverá ser feito recurso a atividades práticas constantes na bibliografia apresentada no ponto 1 – estrutura do programa.

Esta forma de avaliação, possibilita averiguar a eficácia do programa e proporciona aos alunos a perceção do seu esforço e dedicação a este desafio permitindo-lhes, de forma individual, tomar consciência do envolvimento com que encararam este processo e se de alguma forma desenvolveram a capacidade de autorregular o seu estudo e a sua aprendizagem.

O contacto permanente com professores e mais esporádico com encarregados de educação e o feedback que fornecem relativamente ao desempenho dos alunos e no caso dos encarregados de educação, à dedicação ao estudo em casa, proporciona também a perceção de eficácia do programa na perspetiva destes intervenientes.

Na medida em que a aplicação deste programa ainda está a decorrer, não é possível fornecer informação estatística acerca da sua funcionalidade, porém deverá ser um trabalho a desenvolver e explorar no futuro. Consciente de que muito mais haverá a fazer e de que é imprescindível ir mais além desta intervenção, com a criação de recursos físicos e humanos nomeadamente com o espaço e tempo necessário ao desenvolvimento destes programas e o envolvimento mais direto dos professores tentarei sempre responder de forma mais eficaz às necessidades do Agrupamento onde desempenho as minhas funções enquanto psicóloga.

Referências Bibliográficas

Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. Em L. S. Almeida (Ed.), *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa* (pp. 59-110). Vila Nova de Gaia: Edipsico.

Almeida, L. S. (2002). *Fatores de sucesso/insucesso no ensino superior. Atas do Seminário “Sucesso e insucesso no ensino superior português”* (pp. 103-119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Almeida, L. S., Monteiro, & Vasconcelos, (2005). *Rendimento académico: influência dos métodos de estudo. Ata do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, (pp.14-16).

Almeida, A., Lima, F., Lisboa, S., Lopes, A., & Junior, A., (2013). Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura. *Cadernos de Graduação – Ciências Biológicas e da Saúde, v.1, n.3*, p. 81-90.

Arándiga, A. (1996). *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo. Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Assembleia da Republica, Lei nº 190/91 de 17 de maio (1991). Lisboa. <http://euroguidance.gov.pt>

Ausubel, D. P. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva (L. Teopisto, Trad.). Lisboa: Plátano.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A.; Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.

Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6, (27–39).

Biggs, J. (1991a). “Teaching for Better Learning”. *Legal Educacion Review*, 8, 2 (1), 133.

Biggs, J. (1993). What do inventories so students learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, (3-19).

Bilimória, H., & Almeida, L. S. (2008). Aprendizagem autorregulada: Fundamentos e organização do Programa SABER. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) Volume 12, Número 1* (13-22).

- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, 41, (377-397).
- Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping. Theories, research, applications* (pp.452-484). Nova York: Wiley.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An international review*, 54(2), (199-231).
- Canavarro, J. M. (1997). Ciência, escola e sociedade: Conceções de ciência de estudantes portugueses. *Dissertação de Doutoramento não-publicada*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Canavarro, J. M. (1999). *Ciência e sociedade*. Coimbra: Quarteto.
- Canavarro, J. M. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto.
- Carrilho, F. (2005). *Métodos e Técnicas de Estudo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cavenaghi, A., & Bzuneck, A. (2009). *A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Brasília: PUCPR.
- Coll, C., Gallart I., Goni, J., Mestres, M. (1999). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., Martín E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Portugal: Edições ASA.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: University Rochester Press.
- Dias, F., & Neto, A. (2003). *Ensinar e aprender a aprender: Desenvolvimento de estratégias metacognitivas no Ensino/Aprendizagem da Geologia*. Évora: Universidade de Évora.
- Dias, M., Carriço, E., Terrinca, I., & Nunes, M. (2000). *Manual de Métodos de Estudo, 2ª fase, estudar para aprender: orientações práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Dias, M., & Nunes, M. (1998). *Manual de métodos de estudo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Ferreira J., & Hood A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Fernandes, P. (2000). Manual de estudo. Porto Editorada aprendizagem. *Ciências & Cognição*, Vol. 14(2), 276-286.
- Figueira, A. (2005). Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem. Problemática conceptual e outras rubricas. *Revista Iberoamericana*, Vol. 37, 6. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Flavell, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In, R. V. Kail & J. W. Hagen (Orgs.), *Perspetives on the development of memory and cognition*, pp.3- 33. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar. Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Freire, L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, Vol.14 (2): 276-286.
- Grolnick, W., Farkas M., Sohmer R., Michaels S., & Valsiner, J. (2007). Facilitating motivation in young adolescents: Effects of an after-school program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 332–344
- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspetiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Grangeat, M. (1999). *A Metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Coleção ciências da Educação. Portugal: Porto Editora.
- Granjo, M. & Peixoto, B. (2012). *Adaptação da escala “Basic Need Satisfaction at Work” para professores*. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia da Educação*. Lisboa
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Januário, C., Malafaya, C., Portugal, I., Silva, C., & Zenhas, A. (2002). *Ensinar a estudar, aprender a estudar*. Porto: Porto Editora.
- Jones, B. F. (1988). Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Orgs.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp.233-260). N. Y.: Academic Press.
- Kitsantas, A. (2002). Test preparation and performance: A selfregulatory analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(2), 101-106.

- Klauer, K. (1996). *Training of inductive reasoning: A developmental program of higher-order cognitive skills. Paper presented of the Symposium Shaping the Mind through Education*. Geneve: Switzerland.
- Leffa, V. (1996). *Aspectos de leitura. Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, RS: Sagra.
- Lens, W. (1994). Motivation and learning. Em: Husen, T. e Postlethwaite, T. N. (Orgs.) *The international encyclopedia of education* (Vol.7, pp. 3936-3942). United States: Pergamon.
- Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology, Research and Development*, 49(2), 93-105.
- Lopes da Silva, A., & Sá, I. (1989). Um programa para o desenvolvimento de estratégias de estudo, reflexões sobre uma prática clínica. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 25, 93-108.
- Lopes da Silva, A., & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, M., & Paiva, P. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências e Cognição; vol 15* (2), 132-141.
- Machado, M. (2012). *Melhores práticas psicológicas, maior qualidade de ensino*. Lisboa: Publidisa
- Martins, C. (2013). *Motivação para realizar voluntariado: estudos segundo as abordagens funcionalista e da autodeterminação. Tese de doutoramento não publicada*. Gambelas: Universidade do Algarve.
- Miranda L., & Morais C. (2009). *Mapas conceituais como estratégia de ensino e aprendizagem. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, M. M. & Valente, M. O. (1991). Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. *Revista de Educação*, 2(1), 35-56.
- Murray, E. J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Nascimento, S., & Peixoto, F. (2012). Relação entre o estudo escolar e o autoconceito, auto-estima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade. *Análise psicológica, vol 4*, 421-434.
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Nogueira, J. (2013). *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Ostermann, F., & Cavalcanti, H. (2010). *Teorias da aprendizagem*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinski, S. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Vec. PEC, Curitiba, v.2, n.1*, p 37-42
- Pfromm, S. N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104.
- Pintrich P, R. & Schunk, D. H (2002). *Motivation in education – theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Pocinho, M. M. F. D. D. (2010). Psicologia, Cognição e Sucesso Escolar: Conceção e Validação dum Programa de Estratégias de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 23(2)*, 362-373.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica 16(1)*, 109-116.
- Rosa, J. (2001). *Psicologia e Educação: O significado do aprender*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura, 5 (1)*, 87-102.
- Rosário, P. (2002). *Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas autorregulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2004). *Testas, o Lusitano*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do TESTAS: Estudar o estudar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. & Almeida L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: Uma investigação com alunos do ensino secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación, 3(4)*, 273-280.
- Rosário P., Núñez J. C. & González-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o Estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo*. Coimbra: Edições Almedina, S.A..
- Rosário, P., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. (2007). *Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Simão, A., Chaleta, E. & Grácio, L. (2008). Autorregular o aprender em sala de aula. In M. Helena, & M. Abrahão, (Eds.), *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa* (pp.115-132). Porto Alegre: ediPUCRS

- Rosário, P., et al. (2010). Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de universidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Volume 14, 2, 349-358.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Santos, M. (2005). *Aprender a Estudar*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207- 231.
- Schunk D. H. & Zimmerman B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*. Nova York, Routledge, Taylor & Francis Group.
- Silva, A., Simão, A., & Sá, I. (2004). A Autorregulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. *Intermeio: revista do Mestrado em Educação* v. 10, n. 19, 58-74.
- Simão, M., Frison, M., & Abrahão, H. (2012). *Autorregulação da aprendizagem, narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Coleção: Pesquisa (Auto)biográfica Educação, 10, EDUFRN, ediPUCRS, EDUNEB, Natal, Porto Alegre, Salvador.
- Skinner, B. (1958). Teaching machines: From the experimental study of learning como device which arrange optimal conditions for self-instruction. *Science*, 128, 969-977
- Thorndike, E. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies*. Nova Iork: MacMillan
- Valente, M. O., Salema, M. H., Morais, M. M. & Cruz, M. N. (1989). A meta cognição. *Revista de Educação*, 1(3), 47-51.
- Vasconcelos, C., Praia, J., & Almeida, L. S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia escolar e educacional*, 7(1), 11-19.
- Vasconcelos, R., Almeida, L.S., & Monteiro, S. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano de universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 2, 195-202.
- Veiga A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a autorregulação da aprendizagem: Implicações em contexto escolar. Em A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem autorregulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.77-95). Porto: Porto.
- Vieira, E. (1999). Intervenção psicopedagógica na fase de representação mental em resolução de problemas matemáticos. *Tese de Doutorado não-publicada*. Porto Alegre: Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Violato C., et al. (1994). A validity study off Biggs three-factor model of learning approaches: A confirmatory factor analysis employing a Canadian sample. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 179 – 185.

Watson, J. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, 20, 158-177

Weinstein C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.

Wigfield, A., & Wentzel, K. (2007). Introduction to Motivation at School: Interventions That Work. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 42(4), 191–196.

Zimmerman B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of selfregulation* (pp. 13-39). New York, San Diego: Academic Press.

Zimmerman B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2^{ed.}, pp.1-39). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Anexos

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DE MÉTODOS DE ESTUDO

Segue-se o questionário de métodos de estudo de autoaplicação que proporcionará ao aluno e ao psicólogo, através da sua análise e com o recurso à tabela de resultados, a compreensão das atividades a trabalhar prioritariamente. O recurso a estes instrumentos é essencial para todo o processo, na medida em que permite delinear um plano futuro de ação.

QUESTIONÁRIO DE COMPETÊNCIAS DE ESTUDO

Adaptação de Fernandes (2000)

Este questionário ajudar-te-á a observar as tuas competências de trabalho escolar. Podes perceber melhor que tipo de aluno és tu, e que poderás mudar ou simplesmente melhorar.

Usa a escala de 1 a 4 para indicar se as frases se aplicam a ti: (1) nunca, (2) às vezes, (3) frequentemente ou (4) sempre. Sê o mais honesto possível. Poderás encontrar algumas frases complicadas e descrever coisas que não sabes bem se fazes ou não fazes: cota essa questão como 1 coma se nunca se aplicasse a ti.

No fim, soma os valores para cada aspeto. Os valores mais baixos indicam aspetos que deverá trabalhar prioritariamente.

- 1 - Nunca
- 2 - Às vezes
- 3 - Frequentemente
- 4 - Sempre

Gestão do Tempo	
1. Chego às aulas e a outros compromissos a tempo.	
2. Dedico tempo suficiente para estudar cada disciplina.	
3. Estabeleço horários e sei o que quero atingir com o meu tempo de estudo.	
4. Escrevo listas das tarefas que necessito fazer diariamente.	
5. Evito atividades que me desviam do plano de estudo diário.	
6. Estudo para todas as disciplinas muito antes dos testes ou exames.	
Total de gestão do tempo	

Concentração e memória	
1. Tenho o hábito de estudar – ou seja, estar num lugar em determinada altura do dia para estudar.	
2. Estudo num local onde não me distraio com barulho ou outras atividades.	
3. Consigo concentrar-me, ou seja, dar atenção a um trabalho durante pelo menos 20 minutos.	
4. Percebo os assuntos que necessito de memorizar.	
5. Pratico as matérias que estou a aprender “dizendo em voz alta”.	
6. Recordo rapidamente as coisas que estudei.	
Total de concentração e memória	

Apontamentos	
1. Quando tomo notas no caderno, penso na utilidade que elas podem ter mais tarde.	
2. Percebo e acompanho o que está a ser dito na aula, enquanto tomo notas.	
3. Organizo os meus apontamentos de forma compreensível.	
4. Revejo e passo a limpo os meus apontamentos depois das aulas.	
5. Tenho um método – que uso – para sublinhar textos.	
6. Quando leio, sublinho ou marco as partes que considero importantes.	
Total de apontamentos	

Leitura e compreensão de textos	
1. Observo como está dividido o texto, títulos, e que imagens tem associadas antes de começar a ler.	
2. Tento perceber a organização do texto – como começa, que descreve primeiro, que conclusões... – para aumentar a compreensão.	
3. Leio e releio os textos de apoio durante o período de aulas.	
4. Depois de ler um texto, consigo escrever as ideias principais pelas minhas próprias palavras.	
5. A minha velocidade de leitura é adequada – ou seja, leio suficientemente rápido e compreendo o que leio.	
6. Não deixo ficar para trás o que tenho dificuldade em entender: leio novamente ou procuro ajuda.	
Total de leitura e compreensão de textos	

Escrita	
1. Sou capaz de escrever o que penso sobre uma matéria.	
2. Escrevo rascunhos e pequenos textos, rapidamente a partir de apontamentos.	
3. Grande parte do material de estudo são textos ou apontamentos que eu mesmo escrevi sobre a matéria.	
4. Revejo o meu trabalho escrito e consigo encontrar erros ortográficos ou gramaticais.	
5. Escrevo as minhas ideias depois de ter lido várias coisas sobre o tema.	
6. Antes de escrever um trabalho, faço um esquema ou lista das partes ou aspetos sobre que irei escrever.	
Total de escrita	

Preparação para testes e exames	
1. Tento saber quais os assuntos que irão “sair” nos testes com antecedência.	
2. Antes do teste, sinto-me confiante de que serei capaz de o fazer com êxito.	
3. Procuro perceber a questão, antes de começar a responder.	
4. Durmo bem na noite anterior de um teste ou exame.	
5. Consigo manter-me calmo e recordar-me das matérias, durante um teste ou exame.	
6. Percebo que há testes de modelos diferentes – perguntas diretas, de escolha múltipla, etc. – e preparo-me para cada um deles em especial.	
Total de preparação para testes e exames	

Eu e a minha profissão de aluno	
1. Sempre que posso, escolho um lugar onde consigo assistir melhor à aula.	
2. Estou atento nas aulas.	
3. Quando não entendo alguma coisa pergunto ao professor.	
4. Participo na aula, respondendo a questões que o professor põe à turma.	
5. Participo corretamente na discussão de determinados assuntos, durante a aula (espero pela minha vez, falo sobre o que está a ser discutido, etc.).	
6. Uso um método de estudo e procuro desenvolver interesse pelas matérias que estudo.	
Total de eu e a minha profissão de aluno	

Motivação e Autoconceito	
1. Estudo porque estudar é importante para mim.	
2. Tenho vontade de estudar e aprender matérias novas.	
3. Acredito que, cada vez mais, sou capaz de fazer melhor os meus trabalhos.	
4. Tenho prazer em estudar.	
5. Acho importante fazer os trabalhos que me são pedidos, na escola.	
6. Considero-me um bom aluno.	
Total de motivação e autoconceito	

ANEXO II

GESTÃO DO TEMPO E PREPARAÇÃO PARA TESTES

Fichas de trabalho – Gestão do tempo e preparação para testes**Atividade I – O MEU HORÁRIO****Objetivos:**

- Organizar as atividades do dia-a-dia
- Priorizar as atividades mais importantes
- Perceber a importância de gerir o tempo

Descrição da atividade:

Fornecer ao aluno o horário do modelo e ajudá-lo a descrever no mesmo as atividades do dia-a-dia. Assinalar o horário das aulas, com uma cor e o horário das atividades não escolares mas que são obrigatórias, fixas e regulares, tais como refeições, tarefas domésticas, atividades desportivas, utilizando outra cor. Por fim, assinalar os períodos que pode dedicar ao estudo, com outra cor.

O preenchimento da ficha deverá ser antecedido de um debate sobre a forma como o aluno habitualmente estuda e sobre as vantagens ou desvantagens que daí advêm.

Ficha técnica: Januário, Malafaya, Portugal, Silva e Zenhas (2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

Atividade II – COMO PLANIFICAR E ORGANIZAR A MINHA SESSÃO DE ESTUDO**Objetivos:**

- Organizar as sessões de estudo
- Perceber a importância de gerir o tempo, o espaço e a execução das atividades de estudo.

Descrição da atividade:

O aluno deverá fazer a leitura das tabelas apresentadas e de seguida fazer uma reflexão conjunta com o orientador acerca da forma como estão descritas as atividades e a forma de realizar as mesmas, bem como o modo como o aluno tem desenvolvido o seu estudo até então.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

Fichas de trabalho – Gestão do tempo e preparação para testes (cont.)**Atividade III – O QUE DEVO ESTUDAR EM CADA DIA****Objetivos:**

- Organizar as sessões de estudo
- Perceber a importância de gerir o tempo

Descrição da atividade:

O aluno deverá ler as regras e o porquê da origem das mesmas e posteriormente refletir e discutir sobre a sua importância.

Ficha técnica: Fernandes (2000).
Manual de estudo. Porto Editora.

Atividade IV – SESSÕES DE ESTUDO**Objetivos:**

- Organizar as sessões de estudo
- Perceber a importância de gerir o tempo
- Ter consciência das dificuldades em cada tarefa

Descrição da atividade:

Durante a sessão de estudo ou no final da mesma, o aluno deverá preencher a tabela de sessões de estudo, com os dados que são pedidos. Nas observações deverá colocar, entre outras coisas que considere pertinente, se teve dificuldade ou facilidade na matéria e na tarefa realizada.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

Fichas de trabalho – Gestão do tempo e preparação para testes (cont.)**Atividade V – 10 IDEIAS PARA QUEM QUER TER TEMPO****Objetivos:**

- Perceber a importância de gerir o tempo
- Promover a gestão adequada do tempo

Descrição da atividade:

Ler as dez ideias mencionadas e iniciar a lista de tarefas a desenvolver no dia seguinte para posteriormente colocar numa parede ou painel visível do seu quarto

Ficha técnica: Fernandes (2000).
Manual de estudo. Porto Editora.

Atividade VI – ANTES DOS TESTES DE AVALIAÇÃO**Objetivos:**

- Perceber a importância de gerir o tempo
- Promover a gestão adequada do tempo

Descrição da atividade:

Depois do aluno refletir um pouco acerca de como se prepara para os testes, deverá ter acesso às duas páginas da ficha “Antes dos testes e exames”. Com o auxílio de uma tesoura e de um tubo de cola recorta as imagens da ficha e cola-as pela ordem correta numa folha branca.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

Atividade VII – ESTRATÉGIAS PARA A REALIZAÇÃO DO TESTE

Objetivos:

- Preparar o aluno para a realização do teste
- Promover a tranquilidade e autoconfiança no momento da avaliação

Descrição da atividade:

O aluno deverá tomar conhecimento das palavras-chave indispensáveis para um bom desempenho no momento da avaliação, bem como a sua definição e as tarefas envolvidas em cada uma delas, para posteriormente aplicá-las.

Ficha técnica: Fernandes (2000).
Manual de estudo. Porto Editora.

Atividade VIII – DURANTE AS PROVAS DE AVALIAÇÃO

Objetivos:

- Preparar o aluno para a realização do teste
- Promover a tranquilidade e autoconfiança no momento da avaliação

Descrição da atividade:

O aluno deverá refletir sobre os comportamentos mais adequados imediatamente antes e durante os testes de avaliação que são apresentados na ficha e debater algumas das ideias essenciais e das suas dificuldades relativamente a algumas das estratégias sugeridas.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

O MEU HORÁRIO

Horas/ Dias	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
8:00							
9:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00							
14:00							
15:00							
16:00							
17:00							
18:00							
19:00							
20:00							
21:00							
22:00							

1. Assinala o horário das **aulas**, com uma cor.
2. Assinala o horário das **atividades não escolares** mas que são obrigatórias, fixas e regulares, tais como refeições, tarefas domésticas, atividades desportivas, utilizando outra cor.
3. Por fim, assinala os períodos que podes dedicar ao **estudo**, com outra cor.
4. Dedicar, diariamente, algum tempo para fazeres revisões da matéria dada nesse dia e os trabalhos de casa dessas disciplinas. Nos dias em que tiveres menos aulas e numa pequena parte do fim de semana, dedica algumas horas a fazer revisões mais profundas, a estudar as matérias em que tens mais dificuldades, a preparar testes, etc.

COMO PLANIFICAR E ORGANIZAR A MINHA SESSÃO DE ESTUDO

1. Para o estudo te render, começa por definir os teus objetivos e o trabalho que vais fazer. Há perguntas que te podem ajudar. Repara nelas e nas pistas de respostas que te são dadas.

Antes do estudo

O que tenho de fazer hoje?	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos de casa das disciplinas de... - Rever a matéria dada na aula de... - Preparar o teste de... - fazer revisão da matéria... da disciplina...
Como vou distribuir as atividades?	<ul style="list-style-type: none"> - Dar mais tempo às disciplinas em que tenho mais necessidade de estudo; - Começar pela disciplina de dificuldade média e de que eu gosto mais; - Continuar com as disciplinas mais difíceis; - Deixar as disciplinas mais fáceis para o fim; - Prever pequenos intervalos para descansar.
De que material vou precisar?	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar no material necessário: manuais, cadernos diários, dicionários, máquina de calcular, lápis, borracha, etc.; - Colocar todo esse material, de forma organizada, no local de estudo.
O que vou exatamente fazer?	<ul style="list-style-type: none"> - Que matérias vou estudar? - Em que capítulos/páginas do manual está essa matéria? - Em que lições do caderno diário está essa matéria? <p>Que atividades vou fazer para o estudo? (Ler as páginas do manual, fazer resumos, resolver exercícios, etc.)</p>

2. Quando acabares de estudar, precisas de fazer a avaliação do teu trabalho.

Depois do estudo

Cumpri os meus objetivos?	- Posso fazer perguntas a mim próprio ou pedir a um familiar ou a um colega que mas faça.
Já consegui aprender aquilo que queria?	- Se tiver dúvidas, pergunto a um familiar ou a um amigo, ou anoto-as para perguntar, na aula, ao professor.

O QUE DEVO ESTUDAR EM CADA DIA?

	REGRAS	PORQUE...
1	Deverás estudar uma disciplina o mais cedo possível após a aula.	... ainda te preocupas com o que foi dito, e mais facilmente completas apontamentos e realizas exercícios idênticos.
2	Deverás distribuir o tempo, dando a cada disciplina 30 a 40 minutos.	... evitas cansaço e aborrecimento (custa menos!).
3	Divide as disciplinas: para um lado as que gostas ou tens mais facilidade e para outro as mais difíceis e que gostas menos.	... no início do estudo estamos menos cansados e por isso custa menos fazer esforço. Deixas para o fim o que é mais fácil.
4	Agrupa uma disciplina que gostas menos (ou mais difícil) com uma que gostas mais (ou mais fácil).	
5	Faz pequenas pausas para um copo de água, ir à casa de banho ou ir até à janela para apanhar ar.	... relaxas e prepara a próxima tarefa. Atenção: uma pausa tem no máximo cinco minutos. Só páras quando terminares as tarefas do plano

SESSÕES DE ESTUDO

Dia: ____/____/____

Horas	Disciplina	Matéria	Atividade	Observações

SESSÕES DE ESTUDO

Dia: ____/____/____

Horas	Disciplina	Matéria	Atividade	Observações

10 IDEIAS PARA QUEM QUER TER TEMPO

1	Concentra-te numa coisa de cada vez.
2	Planeia o teu dia de trabalho de véspera e estabelece prioridades para ti mesmo.
3	Traz sempre contigo um bloco ou agenda para anotar coisa que deves fazer ou outras ideias de trabalhos.
4	Tenta evitar perdas de tempo. Todo o tempo pode ser útil.
5	Pensa como é bom quando terminas um trabalho a tempo e consegues cumprir os prazos que estabeleceste.
6	Estabelece prazos para realizar os trabalhos ou estudar com antecedência.
7	Pára de te lamentar com as coisas que te correm mal. Aprende com o erro para não o cometeres novamente.
8	Não adies o trabalho ou estudo que tens para fazer. Deixar para amanhã pode parecer uma solução mas é um problema.
9	Pensa no que gostarias de conseguir fazer: estabelece objetivos para ti como estudante.
10	Escreve e afixa, no teu quarto, papéis com as tarefas que tens para cumprir.

ANTES DOS TESTES DE AVALIAÇÃO

“Roma e Pavia não se fizeram num dia” – A preparação para testes também não. É preciso começar as revisões com antecedência suficiente.

Recorta as vinhetas da banda desenhada. Observa qual é a ordem que te parece mais adequada e cola-as, na ordem correta, numa folha A4. Experimenta preparar-te para um teste, seguindo as ideias que te são sugeridas na banda desenhada.

PLANO DE REVISÕES PARA O TESTE DE INGLÊS

dia	matéria
3	vocabulário do corpo verbo "to be" revisão rápida do vocabulário do corpo
4	vocabulário de descrição do corpo verbo "to be"; frases de descrição revisão muito rápida do vocabulário
5	verbo "have got" frases de descrição com esse verbo

Preciso de distribuir a matéria pelos dias. O último fica para uma revisão da matéria.

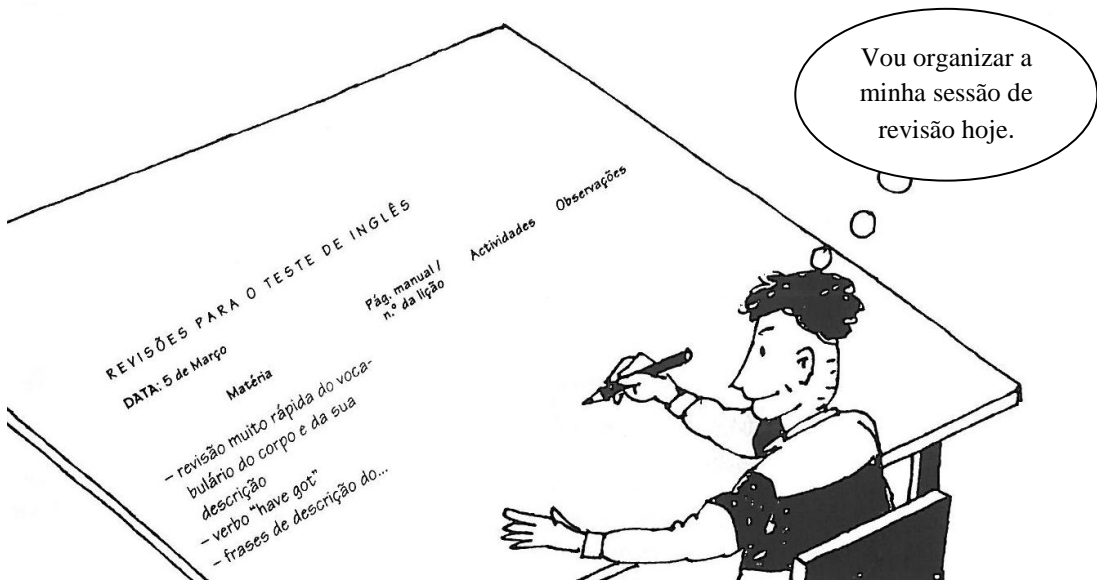
- Analisa a matéria que vem para o teste. Dedicar mais tempo à que for mais difícil.
- Distribui o tempo e a matéria de forma realista.
- Faz todos os dias uma revisão muito rápida do que estudaste nos dias anteriores.

MARÇO 9

Agora, sim! Estou bem preparado.
Não vou preocupar-me. O teste vai correr-me bem.

- No último dia, faz uma revisão rápida de toda a matéria.
- Uma sugestão: responde a perguntas e faz exercícios idênticos aos que achas que pode sair no teste.

ANTES DOS TESTES DE AVALIAÇÃO - continuação



Vou organizar a minha sessão de revisão hoje.

REVISÕES PARA O TESTE DE INGLÊS

DATA: 5 de Março

Matéria

- revisão muito rápida do vocabulário do corpo e da sua descrição

- verbo "have got"

- frases de descrição do...

Pág. manual / n.º da lição

Actividades

Observações

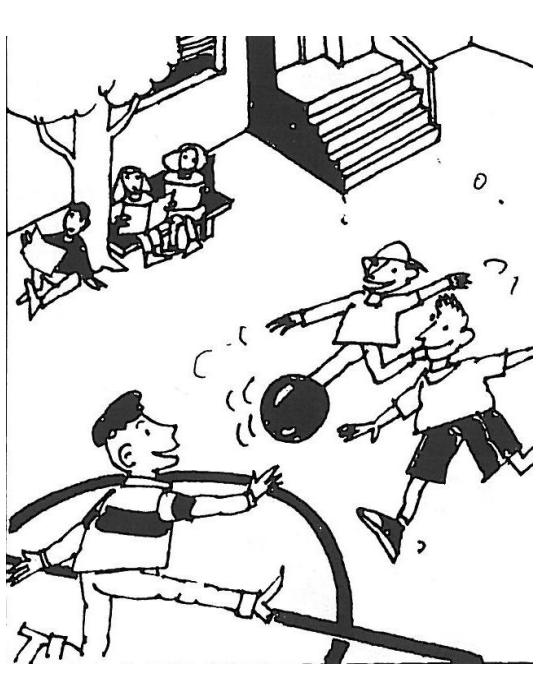
- Para cada matéria precisas procurar as páginas do livro e as lições.
- Depois tens de escolher as estratégias de estudo e as atividades.
- No fim faz uma autoavaliação do estudo. Faz registos na coluna das observações, tais como: "já sei", "preciso de estudar melhor", "não percebi, preciso de perguntar ao professor".



Quando é o teste de Inglês? Quantos dias tenho até lá?

O teste é no dia 10. Faltam 8 dias.

- Quando um teste é marcado, precisas de ver quantos dias podes dedicar às revisões.



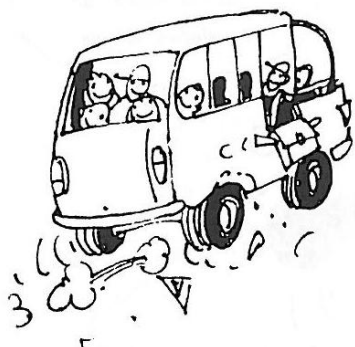
- No dia do teste, vais estar calmo, porque sabes que estudaste. Não estudes durante os intervalos. Isso só te vai deixar ficar nervoso. Confia em ti e no teu trabalho.

ESTRATÉGIAS PARA A REALIZAÇÃO DE TESTES

PALAVRAS - CHAVE

PALAVRAS-CHAVE	DEFINIÇÕES E TAREFAS ENVOLVIDAS
Analisar	Relacionar as ideias principais; defender uma posição a favor ou contra, com argumentos claros e objetivos.
Avaliar	Dar uma opinião, o mais objetiva possível, com base em argumentos fundamentados: aspetos positivos e negativos, vantagens e desvantagens, utilidades.
Averiguar	Investigar; verificar.
Comparar	Procurar as semelhanças e as diferenças.
Criticar	Dar uma opinião pessoal, utilizando argumentos coerentes, como, por exemplo, indicar vantagens ou desvantagens.
Definir	Dizer o significado de um conceito, de uma forma clara, breve e correta, indicando as suas principais características.
Descrever	Indicar as características, de uma forma pormenorizada, especialmente as mais importantes.
Enumerar	Indicar todos os dados ou elementos, de acordo com uma certa ordem (por exemplo: cronológica, alfabética).
Esquematizar	Apresentar as ideias principais, organizadas num esquema, de maneira a serem visualizadas fácil e rapidamente.
Explicar	Apresentar as ideias de uma forma clara e simples. Pode ser necessário fazer referência às causas e às consequências.
Ilustrar	Utilizar uma forma visual (gráfico, desenho, figura) para tornar uma ideia mais clara ou para a demonstrar visualmente.
Interpretar	Tentar perceber e explicar o sentido.
Justificar	Fornecer provas e razões que mostrem a correção e a justeza de uma afirmação ou de uma conclusão.
Resumir	Dizer, com poucas palavras, as ideias mais importantes.

DURANTE AS PROVAS DE AVALIAÇÃO



Chega a horas ao teste. Não te esqueças de levar todo o material necessário.



Presta muita atenção a todas as indicações que o professor der. Elas podem ajudar-te a orientar as tuas respostas. Se tiveres alguma dúvida, pede esclarecimentos ao professor.



Antes de começares a responder, lê rapidamente todo o teste. Assim podes controlar melhor o teu tempo. Se te surgirem dúvidas, esclarece-as junto do professor.



Começa pelas perguntas mais fáceis. Só depois farás as mais difíceis, sempre pensando que estudaste e és capaz. Não te esqueças de escrever com letra legível.



Faz um pequeno esquema da resposta, para ela ser mais organizada. Concentra-te no que é essencial. Não “inventes”.



Deves ter confiança em ti próprio e ser honesto. Não copies. Aceita o teste como um desafio pessoal!



Vai controlando o tempo ao longo do teste, mas sem estares sempre aflito com o relógio.



Quando terminares, lê o teste de novo, com atenção. Se for preciso faz as correções necessárias. Tem cuidado com a ortografia também.



Entrega o teste ao professor e, se estudaste, espera pelo resultado com confiança.

ANEXO III

CONCENTRAÇÃO E MEMÓRIA

FICHAS DE TRABALHO – CONCENTRAÇÃO E MEMÓRIA**Atividade I – CONCENTRAÇÃO E MEMÓRIA****Objetivos:**

- Promover a capacidade de concentração
- Promover a capacidade de memorização

Descrição da atividade:

O aluno deverá ler e seguir as instruções da ficha “Concentração e Memória”, procurando mudar alguns hábitos que possam estar a prejudicar o seu desempenho académico, mais propriamente a sua concentração e a sua capacidade mnésica.

Ficha técnica: Fernandes (2000).
Manual de estudo. Porto Editora.

Atividade II – AQUI ESTUDA-SE... OU NÃO?**Objetivos:**

- Organizar o espaço para estudar
- Promover a capacidade de atenção/concentração

Descrição da atividade:

O aluno deverá debater acerca das características do seu local de estudo e a influência positiva ou negativa de cada uma delas. A ficha “Aqui estuda-se... ou não?” ajudará nesta reflexão.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

Atividade III – ??????? SE VAI AO LONGE**Objetivos:**

- Promover a capacidade de atenção/concentração

Descrição da atividade:

Entrega-se a ficha “?????? se vai ao longe” ao aluno e pede-se que a leia com atenção e que execute as tarefas, num minuto.

Alguns alunos irão ler a ficha até ao fim, porém a maioria começará a realizar cada uma das tarefas e só no final perceberá o erro. Com esta maioria deverá ser efetuada uma reflexão conjunta que permitirá compreender as causas de algum insucesso na realização dos testes de avaliação, que passam muitas vezes pela precipitação e falta de atenção.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora

FICHAS DE TRABALHO – CONCENTRAÇÃO E MEMÓRIA (Cont.)**Atividade IV –SOPA DE NÚMEROS****Objetivos:**

- Promover a capacidade de atenção/ concentração

Descrição da atividade:

O aluno deverá realizar a ficha “sopa de números” para treino da atenção/ concentração.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a
estudar. Porto Editora

Atividade V – ENCRUZILHADA**Objetivos:**

- Promover a capacidade de atenção/ concentração

Descrição da atividade:

O aluno deverá realizar a ficha “Encruzilhada” para treino da atenção/ concentração.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a
estudar. Porto Editora

Atividade VI – À PROCURA DE NÚMEROS**Objetivos:**

- Promover a capacidade de atenção/concentração

Descrição da atividade:

O aluno deverá realizar a ficha “À procura de números” para treino da atenção/ concentração. Com esta atividade de desenvolvimento e treino da atenção, pretende-se que os alunos dirijam a sua atenção para a procura sequencial dos números e que selecionem entre vários, o caminho para a concretização da tarefa.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a
estudar. Porto Editora

FICHAS DE TRABALHO – CONCENTRAÇÃO E MEMÓRIA (Cont.)**Atividade VII – PALAVRAS SOLTAS****Objetivos:**

- Promover a capacidade de atenção/ concentração

Descrição da atividade:

O aluno deverá realizar a ficha “Palavras soltas” para treino da atenção/ concentração. Com esta atividade de desenvolvimento e treino da atenção, pretende-se que os alunos identifiquem e assinalem um dado estímulo todas as vezes que ele aparece (atenção sustentada). Em seguida é pedido aos alunos que selecionem e organizem as palavras de acordo com as indicações dadas – criação de grupos de palavras com critérios comuns.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

Atividade VIII – MEMÓRIA DE ELEFANTE**Objetivos:**

- Promover a capacidade de memorização
- Compreender a importância da organização da informação.

Descrição da atividade:

As fichas “memória de elefante” (1, 2 e 3) contêm as mesmas palavras. Numa, elas estão escritas perfeitamente ao acaso. Noutra, elas estão organizadas por áreas vocabulares. Na última, cada área vocabular está acompanhada de uma imagem que simboliza os conceitos expressos pelas palavras que contem.

Numa sessão será entregue ao aluno uma das fichas e noutra sessão a outra ficha da memória de elefante. Comparam-se os resultados das duas situações e discutem-se os mesmos, sendo que é expectável que o aluno obtenha melhores resultados com a aplicação da ficha nº 3.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

CONCENTRAÇÃO E MEMÓRIA**Concentração**

A concentração no estudo é uma coisa curiosa: quanto mais pensamos nela, quanto mais nos preocupamos, menos concentrados estamos no estudo. Por isso, vamos usar estratégias que combatem tudo o que baixa ou retire concentração.

ALIMENTAÇÃO

Faz refeições equilibradas e regulares. Não se poupa tempo com refeições apressadas. Não passes muito tempo sem comer – não “saltes” refeições. O cansaço aumenta, e diminui a tua resistência.

**SONO**

Faz refeições equilibradas e regulares. Não se poupa tempo com refeições apressadas. Não passes muito tempo sem comer – não “saltes” refeições. O cansaço aumenta, e diminui a tua resistência.

**EXERCÍCIO**

Escolhe uma atividade física que te agrade. Distribui algum tempo durante a semana para praticares um desporto ou simplesmente realizares exercício: “jogging”, andar de bicicleta, etc.

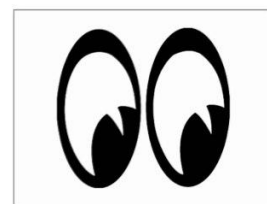


CONCENTRAÇÃO E MEMÓRIA (cont.)**Memória**

Durante o teu tempo de estudo, terás de fixar factos, dados e regras, para as usares mais tarde. A capacidade que temos de guardar conhecimentos, definições, datas, imagens, chama-se memória.

INTERESSE

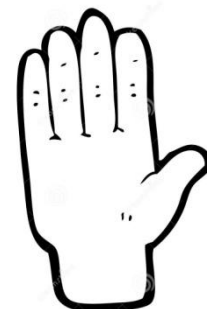
Antes de tentares memorizar qualquer coisa, deves desenvolver uma atitude positiva sobre o trabalho. **PENSA** como é importante fazer esse trabalho. **ACREDITA** que vais ser capaz de o fazer.

**SELECIONAR**

Deves ser capaz de selecionar o que deves memorizar e o que deves compreender. **PENSA** no que deverás saber no fim: saber vocabulário, ou falar e escrever sobre um assunto?

**ORGANIZAR,
VISUALIZAR**

Vais descobrir que memorizas melhor se organizares a informação. Tenta construir conjuntos de palavras por temas. Procura visualizar esse conjunto. Alguns alunos, visualizam a informação sobre a forma de palavras e ideias, ao passo que outros preferem imagens.

**EXERCITAR,
APLICAR**

O teu cérebro vai precisar de tempo e exercício para reter a informação. Não deixes tudo para o fim! Realiza exercícios em que seja necessário recordar factos, datas, nomes ou palavras e tenta ver até que ponto já memorizaste.



AQUI ESTUDA-SE ... OU NÃO?



?????? SE VAI AO LONGE

Os objetivos para esta ficha são: Terminá-la no mais curto espaço de tempo possível, respondendo com a máxima correção. O limite de tempo é de um minuto.

1. Em primeiro lugar, lê todas as questões com muita atenção. Só depois deves começar a responder, o mais rapidamente possível.
2. Escreve o teu nome no canto inferior direito.
3. Sublinha todas as palavras da ficha em que entra a letra “s”.
4. Faz uma cruz no canto superior esquerdo.
5. Tosse baixinho 5 vezes.
6. Levanta-te e senta-te rapidamente.
7. Conta o número de alunos que se encontram na sala e escreve-o no canto inferior direito desta folha.
8. Faz uma seta à direita de cada pergunta de número par.
9. Faz uma seta à esquerda de todas as questões de número impar.
10. Com o teu polegar, faz sinal de que tudo está a correr bem.
11. Bate levemente na mesa, duas vezes, fecha os olhos e diz com convicção: “Vai tudo correr bem!”.
12. Diz alto: “Só faltam quatro questões”.
13. Faz um quadrado junto das duas questões que achaste mais fáceis.
14. Faz uma estrela junto das duas questões que achaste mais difíceis.
15. Se pudesses mudar de nome, que nome escolhias? Escreve-o no canto superior direito.
16. Agora que leste todas as questões da ficha, responde só à nº 2.

SOPA DE NÚMEROS

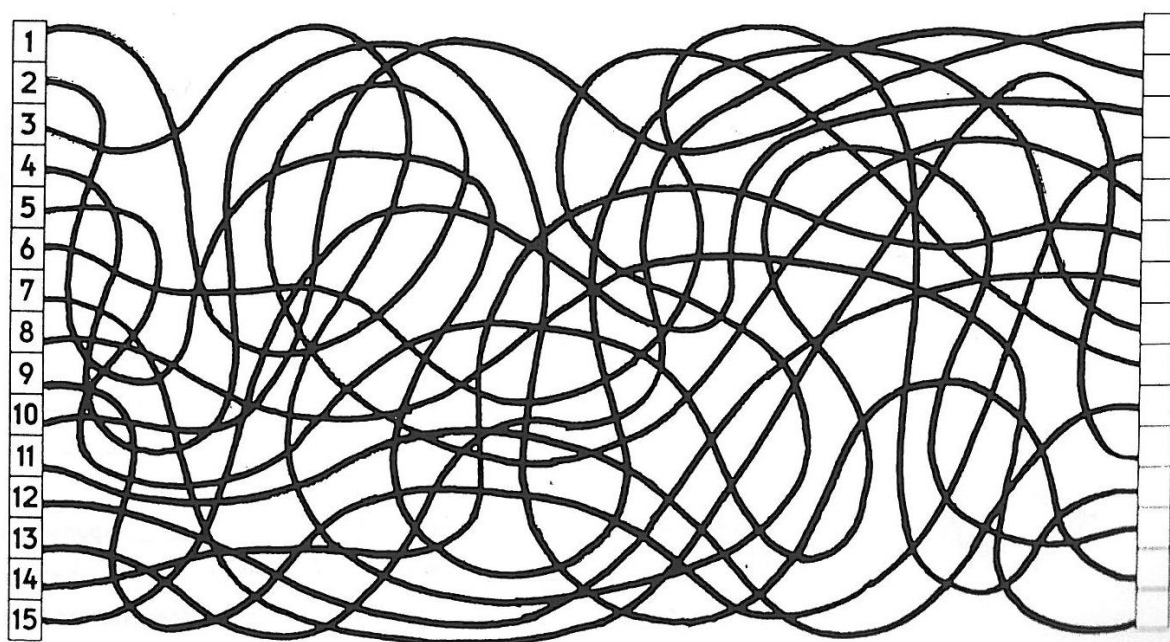
Corta todos os números ímpares, quando estiverem no meio dos algarismos pares.

7 5 6 7 8 9 0 5 3 2 8 9 0 2 1 4 6 7 5 3 8 6 5 2 0 9 2 5 1 6 4 2 8 9 0 4 6 7 5 4 3 8
 9 3 4 5 6 1 9 5 3 2 6 9 0 8 6 3 2 1 7 8 4 6 0 9 6 4 2 7 6 5 2 1 6 4 5 1 8 9 5 3 6 2
 6 7 3 2 9 0 5 3 1 2 6 4 9 8 7 4 2 0 4 3 1 7 8 4 3 2 8 9 0 5 3 2 9 0 1 9 8 3 1 7 4 3
 7 4 3 0 8 5 1 9 8 7 5 4 2 1 5 8 5 3 4 6 8 8 4 3 2 9 6 5 1 0 6 4 3 8 9 0 4 1 6 6 7 3
 5 9 0 4 2 8 6 4 0 2 9 5 3 7 3 1 0 2 7 5 4 9 0 2 4 8 4 8 2 1 0 3 2 8 6 4 3 2 1 9 5 0
 1 9 2 6 4 3 8 6 5 7 4 5 8 3 5 9 0 3 1 6 4 2 8 6 5 0 8 7 4 1 7 6 3 2 9 8 6 4 5 0 4 2
 3 4 5 7 6 8 9 0 1 3 6 7 4 8 9 0 4 3 2 7 6 4 1 9 8 2 0 6 4 3 5 6 2 5 8 1 9 5 3 7 0 5
 6 1 4 0 5 2 5 6 7 2 8 5 4 0 8 5 2 3 5 6 8 3 1 8 6 6 8 9 4 5 4 4 5 3 0 5 3 1 7 6 4 3

ENCRUZILHADA

Tenta seguir com os olhos (e não com o lápis ou o dedo), o mais rapidamente possível cada uma das linhas do desenho abaixo indicado.

Quando acabares de seguir uma linha, aponta, na casa vazia à direita, o número dessa linha. Depois verifica com a ajuda de um lápis.



À PROCURA DOS NÚMEROS

Descobre e assinala o caminho que tens que seguir para ordenar os números de 0 a 50, sem os repetir. Para traçar esse caminho podes deslocar-te na horizontal, vertical e diagonal.

6	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	8	9	11	35	13	16
7	36	5	4	3	2	25	31	23	24	28	30	32	33	34	36	37
8	48	6	5	4	6	6	23	22	25	21	29	30	44	42	43	38
9	47	46	6	5	7	8	22	21	26	27	28	15	14	41	40	39
10	48	45	7	9	8	7	21	20	19	18	17	16	11	50	21	20
12	49	43	8	10	12	0	20	5	6	7	8	9	10	22	49	49
15	25	42	12	11	13	1	1	4	6	7	20	28	27	25	19	48
16	40	41	42	15	14	2	3	2	8	6	10	23	12	26	47	24
17	39	40	41	16	30	3	6	8	10	9	22	11	13	17	18	46
18	38	17	12	17	31	4	5	27	12	21	20	19	14	16	45	45
19	37	18	21	18	32	25	26	29	28	19	18	17	15	15	14	44
1	36	15	22	19	33	24	22	30	20	15	0	16	16	42	43	22
2	32	12	24	20	34	23	31	21	23	10	14	17	16	19	41	21
3	34	36	25	43	35	24	32	22	23	11	13	12	17	18	20	40
4	33	32	26	2	25	30	29	28	50	12	34	11	10	38	39	8
5	32	31	28	26	26	28	30	30	40	33	13	35	9	37	8	7
6	31	30	29	28	27	29	31	32	31	32	3	2	36	4	5	6

PALAVRAS SOLTAS

1 – Na lista de palavras que se segue assinala com um círculo todos os “ra”, “re”, “ri”, “ro” e “ru” que encontrares e com um retângulo todos os “ar”, “er”, “ir”, “or” e “ur”.

Risco	Mural	Livrete	Melhor	Preto
Litro	Mira	Calcar	Altura	Medo
Ramo	Férias	Rústico	Curso	Prata
Gira	Metro	Reta	Moldura	Rosa
Tiro	Sultão	Cara	Cultura	Rumor
Subir	Trave	Coração	Porta	Verso
Urso	Barco	Único	Cão	Melro
Mar	Fruta	Artimanha	Rapar	Terra
Branco	Aéreo	Sítio	Sentado	Crivo

2 – seleciona e organiza os seguintes grupos de palavras:

GRUPO A – palavras com “ra”, “re”, “ri”, “ro” e “ru”

GRUPO B – palavras com “ar”, “er”, “ir”, “or” e “ur”

GRUPO C – palavras comuns nos grupo A e B

GRUPO D – palavras que não fazem parte dos grupo A, B e C

Memória de elefante

Memória de elefante 1

Lê as palavras dadas, com muita atenção. Procura memorizá-las. Tens um minuto para realizares essa tarefa.

Tangerina	Lancha	Garrafa
Peixe	Vaso	Helicoptero
Bicicleta	Carapaus	Caneta
Caviar	Transatlântico	Caixote do lixo
Boneca	Camião	Copo
Autocarro	Carteira	Saco
Rosbife	Trator	Botão
Sopa	Beringela	Bola
Coentros	Camioneta	Figado
Avião	Triciclo	Azeite

Memória de elefante 2

Lê as palavras dadas, com muita atenção. Procura memorizá-las. Tens um minuto para realizares essa tarefa.

MEIOS DE TRANSPORTE

Bicicleta
Avião
Lancha
Transatlântico
Camião
Autocarro
Elicoptero
Trator
Camioneta
Triciclo

ALIMENTOS

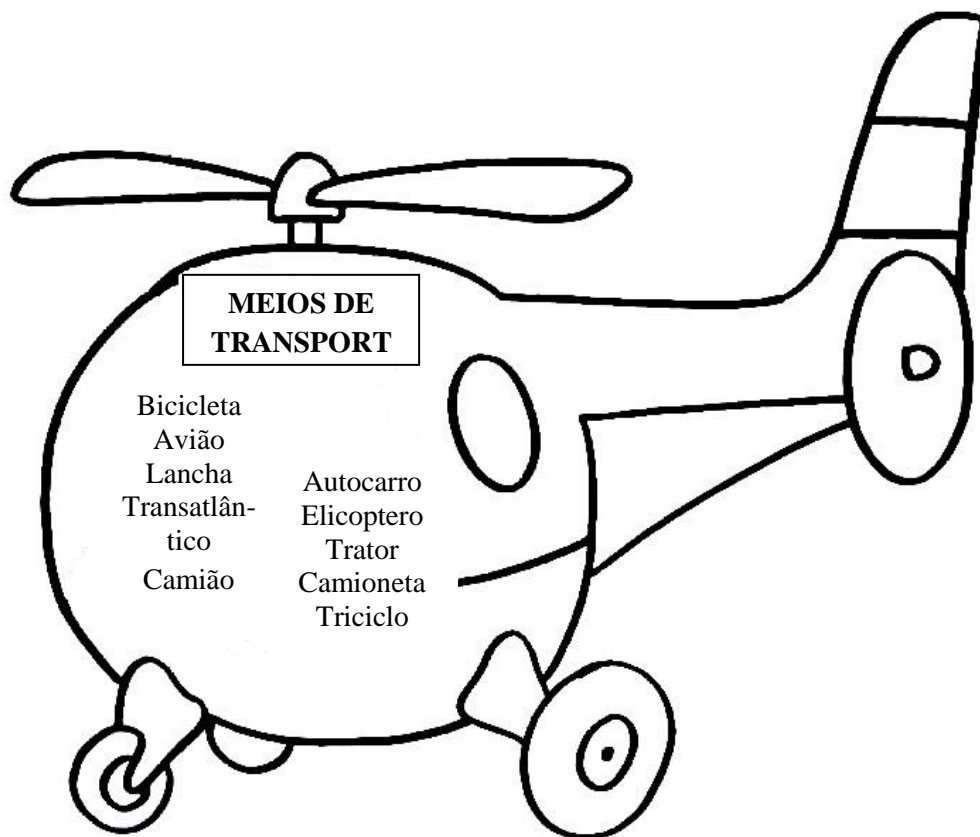
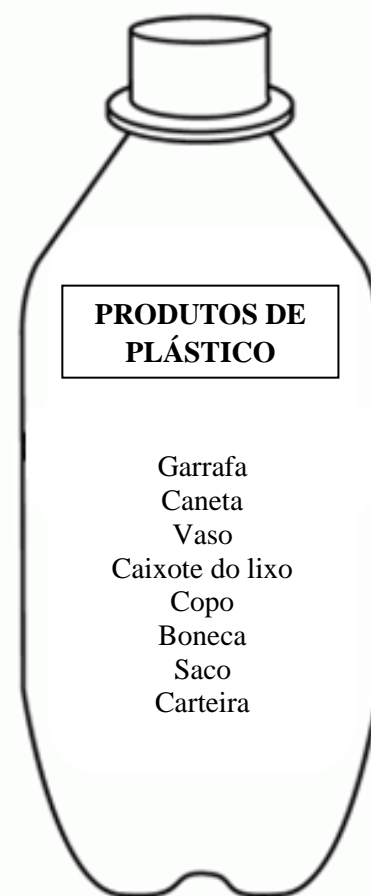
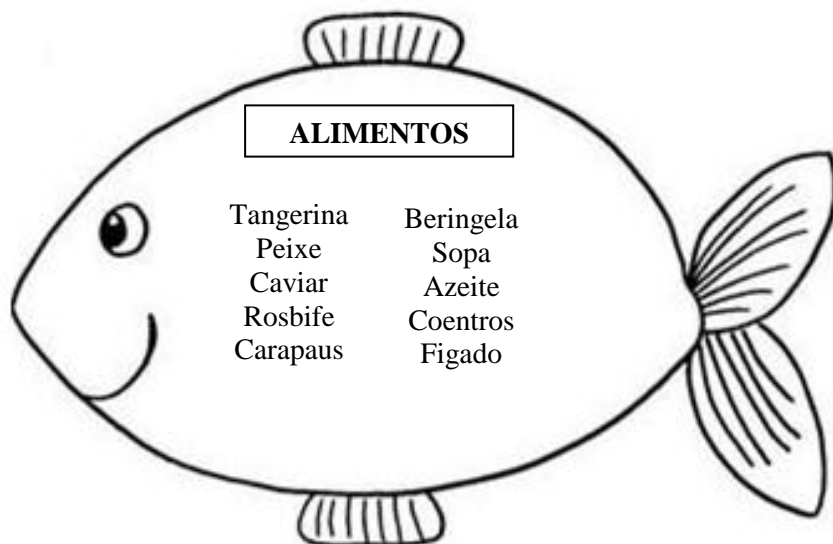
Tangerina
Peixe
Caviar
Rosbife
Carapaus
Beringela
Sopa
Azeite
Coentros
Figado

PRODUTOS DE PLÁSTICO

Garrafa
Caneta
Vaso
Caixote do lixo
Copo
Boneca
Saco
Carteira
Botão
Bola

Memória de elefante (cont.)**Memória de elefante 3**

Lê as palavras dadas, com muita atenção. Procura memorizá-las. Tens um minuto para realizares essa tarefa.



ANEXO IV

LEITURA, ESCRITA E APONTAMENTOS

FICHAS DE TRABALHO – LEITURA, ESCRITA E APONTAMENTOS**Atividade I – COMO TIRAR APONTAMENTOS DURANTE A LEITURA****Objetivos:**

- Promover a organização de conhecimentos
- Conhecer estratégias para fazer os apontamentos necessários ao estudo

Descrição da atividade:

O aluno deverá ler, analisar e debater as ideias transmitidas na ficha. Posteriormente poderá utilizar as informações fornecidas para tirar apontamentos durante a leitura de um texto e fazer a autoavaliação dos apontamentos.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

Atividade II – COMO TIRAR APONTAMENTOS DURANTE AS AULAS**Objetivos:**

- Promover a organização de conhecimentos
- Conhecer estratégias para fazer os apontamentos necessários ao estudo, durante as aulas.

Descrição da atividade:

O aluno deverá ler, analisar e debater as ideias transmitidas na ficha. Posteriormente deverá utilizar as informações fornecidas para tirar apontamentos durante as aulas.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

Atividade III – APONTAMENTOS - QUESTÕES**Objetivos:**

- Promover a organização de conhecimentos
- Conhecer estratégias para fazer os apontamentos necessários ao estudo.
- Reforçar os conhecimentos adquiridos nas duas atividades anteriores.

Descrição da atividade:

Depois de realizar as duas atividades anteriores e de discutir este tema com o psicólogo, o aluno deverá responder às questões sobre apontamentos na ficha entregue para este efeito.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

FICHAS DE TRABALHO – LEITURA, ESCRITA E APONTAMENTOS (Cont.)**Atividade IV – COMO LER E COMPREENDER MELHOR UM TEXTO****Objetivos:**

- Promover a fluência leitora
- Promover a capacidade de interpretação do texto lido
- Desenvolver a compreensão na leitura

Descrição da atividade:

O aluno deverá ler, analisar e debater as ideias transmitidas na ficha. Posteriormente deverá utilizar as informações fornecidas para melhorar a compreensão na leitura e o estudo.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

Atividade V – CAÇA FANTASMAS**Objetivos:**

- Promover a leitura
- Desenvolver o gosto por atividades de leitura

Descrição da atividade:

O aluno deverá ler a ficha “Caça fantasmas” e refletir sobre a mesma, procurando eliminar pensamentos que interferem negativamente no processo de leitura.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora

Atividade VI – COMO SUBLINHAR UM TEXTO**Objetivos:**

- Promover a capacidade de organização de ideias
- Desenvolver estratégias para sublinhar de modo eficaz

Descrição da atividade:

Com recurso à ficha “Como sublinhar um texto” o aluno deverá refletir, questionar e analisar as sugestões da mesma.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

FICHAS DE TRABALHO – LEITURA, ESCRITA E APONTAMENTOS (Cont.)**Atividade VII – COMO FAZER UM RESUMO****Objetivos:**

- Promover a capacidade de organização de ideias
- Desenvolver estratégias de escrita

Descrição da atividade:

Com recurso a um texto e à ficha como fazer um resumo, o técnico vai discutindo ideias com o aluno e efetuando o resumo, utilizando as estratégias registadas na ficha. Esta primeira abordagem deve funcionar como modelo para progressivamente o aluno se torne mais autónomo nesta tarefa.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

Atividade VIII – O CAMINHO PARA ESCREVER UM TEXTO**Objetivos:**

- Promover a capacidade de escrita
- Compreender a importância da organização da informação.

Descrição da atividade:

Esta ficha ajuda a operacionalizar a escrita, através de sugestões orientadoras relativas a cada uma das fases da escrita. O aluno será confrontado perante uma situação concreta, que lhe permitirá compreender melhor o processo, para mais tarde o aplicar autonomamente.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

COMO TIRAR APONTAMENTOS DURANTE A LEITURA

1. Lê o texto todo e tenta compreendê-lo.
2. Lê o texto por partes. Regista, por palavras tuas, o que consideras mais importante, de uma forma muito mais resumida do que o texto.
3. Utiliza frases curtas ou palavras-chave.
4. Lê os teus apontamentos e procura melhorá-los, ligando bem as ideias e organizando o texto ou a ligação entre as frases ou palavras-chave, por exemplo através de um esquema.
5. Quando terminares, relê os teus apontamentos e avalia-os.
6. Se for necessário, melhora alguns aspetos e volta a fazer a autoavaliação.

AUTOAVALIAÇÃO DOS MEUS APONTAMENTOS		
1. Consigo compreender bem os meus apontamentos?	Sim	Não
2. Estão lá todas as ideias principais?	Sim	Não
3. A relação entre as várias informações compreende-se bem?	Sim	Não
4. A apresentação possibilita uma leitura fácil?	Sim	Não
5. Será que, quando eu for fazer revisões, mesmo passado muito tempo, vou conseguir compreender os apontamentos e relembrar-me da matéria a que eles se referem?	Sim	Não

COMO TIRAR APONTAMENTOS DURANTE AS AULAS

Que vantagens podes ter em tirar apontamentos:

1. Ajuda a manter a atenção e a concentração;
2. Nem tudo o que o professor diz está nos livros;
3. Ajuda a compreender melhor e a memorizar mais facilmente.

Como podes escolher as informações que vais anotar?

Utiliza as seguintes pistas

- Tom de voz do professor;
- Palavras que chamam a atenção (“prestem atenção!”, “Isto é importante!”, “Lembrem-se disto!”);
- Repetição de ideias;
- Tempo dedicado ao assunto;
- Registos no quadro
- Indicação expressa do professor de que a informação não está no livro;
- Assuntos que surgem no sumário.

COMO PODES ELABORAR OS TEUS APONTAMENTOS?

- Durante as aulas
 - Faz notas breves (não consegues escrever tudo o que ouves).
 - Tenta perceber a matéria (se tiveres dúvidas pergunta ao professor).
 - Toma nota dos registos no quadro.
 - Escreve pelas tuas próprias palavras, exceto informações como citações e definições.
 - Utiliza abreviaturas (mas só nos apontamentos).
 - Se perderes uma ideia, deixa um espaço em branco e depois perguntas ao professor ou a um colega.
 - Destaca as ideias que te parecem principais.
 - Deixa espaço para tirares notas ou para fazeres anotações mais tarde.
 - Regista os TPC.
- Depois as aulas

Precisas de rever as notas no próprio dia, para te lembrares bem da matéria da aula e as poderes melhorar.

 - Verifica se colocaste a data e o sumário.
 - Relê o texto e completa-o com o auxílio do manual, se for necessário.
 - Coloca títulos, subtítulos e faz esquemas.
 - Utiliza cores diferentes para destacares as ideias principais das secundárias.
 - Verifica se os apontamentos estão claros e completos.

APONTAMENTOS - Questões

1. Porque é que achas que é importante tirar apontamentos na sala?

2. Deves escrever tudo o que o professor diz? Porquê?

3. Do que é que deves tirar apontamentos?

4. O que é uma abreviatura pessoal?

5. Deves usar abreviaturas pessoais num teste de avaliação? Porquê?

6. Escreve uma lista de abreviaturas que te podem ajudar quando tiras apontamentos.

COMO LER E COMPREENDER MELHOR UM TEXTO

Para leres e compreenderes bem um texto, experimenta utilizares este processo

ANTES DA LEITURA

- Pesquisa ou leitura rápida
 - lê os títulos e os subtítulos
 - Lê a introdução e as conclusões.
 - Observa os mapas, as gravuras e os gráficos.
- Autoquestionamento
 - Transforma o título numa questão.
 - Tenta fazer perguntas sobre o texto.

DURANTE DA LEITURA

- Lê todo o texto, com cuidado, de forma a responder a todas as perguntas que fizeste
- Faz novas perguntas e responde-as.
- Presta atenção às palavras mais destacadas.
- Procura compreender todos os gráficos, figuras, etc.
- Tenta identificar as ideias principais.
- Clarifica as palavras/ conceitos que não compreendes.
- Utiliza uma ou várias destas técnicas: sublinhar, anotar, parafrasear, resumir, esquematizar.

DEPOIS DA LEITURA

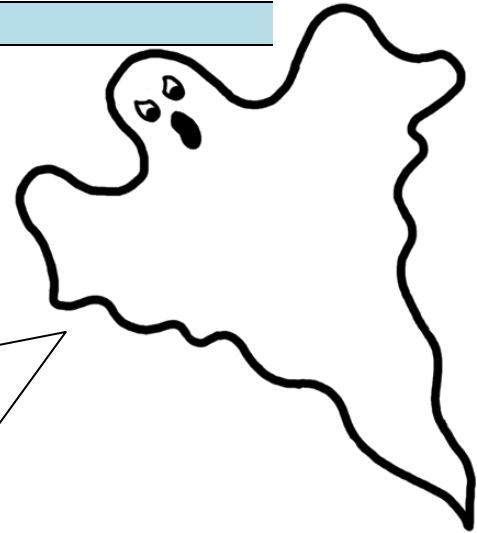
1. Autoavaliação

- Vê se compreendeste bem o texto. Responde às perguntas que fizeste ou às perguntas do livro.
- Conversa com um colega ou familiar sobre o texto.

2. Memorização

- Lê os esquemas, as notas e os resumos.
- Repete oralmente a matéria ou grava-a.
- Escreve o que queres fixar.
- Faz revisões frequentes

CAÇA AOS FANTASMAS



CAÇA AOS FANTASMAS QUE IMPEDEM UMA BOA LEITURA

- * Ler é muito difícil
- * Ler é muito aborrecido
- * Não se deve apontar quando se lê
- * É preciso ler devagar para se perceber bem

NÃO ACREDITO NOS FANTASMAS DA LEITURA

- * Ler é fácil.
- * Ler é muito divertido e ajuda-me a descobrir coisas muito interessantes.
- * Consigo ler depressa e aprender bem.
- * Sou um “Superleitor”.



COMO SUBLINHAR UM TEXTO

1. Lê um parágrafo atentamente
2. Sublinha as palavras-chave
3. Localiza as ideias principais e sublinha-as de forma a que fiquem destacadas
4. Se pretendes destacar todo o parágrafo, deverás utilizar traços verticais
5. Faz chamadas de atenção ou anotações marginais que consideres oportuno

Vantagens do sublinhado

1. Fazer do estudo um processo ativo, onde o estudante se enfrenta ao tema a estudar.
2. Chamar a nossa atenção ao sublinhado; por tanto até às ideias mais importantes.
3. Evitar a perda de tempo na hora de estudar: a atenção fixa-se somente no que interessa.
4. Obriga-nos a analisar detalhadamente cada parágrafo de um texto.
5. Facilita a memorização, pois todo o esforço e trabalho que exige o sublinhado é já uma aprendizagem.

COMO FAZER UM RESUMO

Características de um bom resumo

- * BREVIDADE – Só contém as ideias principais. Os pormenores não são incluídos.
- * RIGOR e CLAREZA – Exprime as ideias fundamentais do texto, de uma forma coerente e clara e que respeite o pensamento do autor.
- * LINGUAGEM PESSOAL – Não se copia frases do texto: exprime-se as ideias principais por palavras nossas.

Processo de execução de um resumo

1. Lê o texto e tenta compreendê-lo bem.
Identifica as ideias principais, parágrafo a parágrafo
 1. Podes sublinhá-las durante a leitura.
 2. Podes fazer um esquema, no fim da leitura, para organizar o texto e os parágrafos.
2. Começa a escrever o teu resumo, respeitando sempre o conteúdo do texto e o pensamento do autor.
 3. Procura não incluir pormenores desnecessários.
 4. Substitui ideias repetidas ou semelhantes por uma que as englobe.
 5. Utiliza termos genéricos em vez de listas.
 6. Utiliza uma linguagem pessoal.
3. Lê o teu resumo e avalia-o, corrigindo os aspetos que achares necessário.
 7. Contém as ideias principais?
 8. A ideia do autor está respeitada?
 9. O texto percebe-se bem?
 10. Não há pormenores nem repetições?
4. Faz uma leitura do teu resumo e aperfeiçoa a linguagem do texto (ortografia, construções de frases, etc.), se for necessário.

O CAMINHO PARA ESCREVER UM TEXTO

ANTES

1 Que tipo de texto vou escrever?

2 Como vou recolher as ideias/ informações?

DURANTE

3 Como vou organizar a informação?

4 Vou começar a escrever.

Desenvolvimento _____

Introdução _____

Conclusão _____

DEPOIS

5 Consegui escrever e responder à tarefa que me propus fazer?

Sim _____ Não _____

6 O que preciso de melhorar?

7 Vou reescrever o texto, melhorando-o (se for necessário).

ANEXO V

EU E A MINHA PROFISSÃO DE ALUNO
MOTIVAÇÃO E AUTOCONCEITO

FICHAS DE TRABALHO – AUTOCONCEITO E MOTIVAÇÃO**Atividade I – INTERESSE PELO ESTUDO****Objetivos:**

- Promover a motivação à aprendizagem e envolvimento pessoal

Descrição da atividade:

Após o preenchimento da ficha, deverá ser efetuado um levantamento das diferentes atitudes e comportamentos identificados na ficha. Em seguida os alunos analisam e discutem as vantagens e desvantagens em estudar, centrando a discussão nas vantagens em estudar e relacionando-as com as aspirações e projetos de futuro. Desta forma, pretende-se motivar os alunos para o estudo e promover atitudes positivas face ao mesmo.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

Atividade II – AS MINHAS PREOCUPAÇÕES**Objetivos:**

- Promover a motivação à aprendizagem e envolvimento pessoal

Descrição da atividade:

O aluno deverá preencher a ficha e de seguida refletir e debater quais as razões das preocupações, tentando seguidamente arranjar estratégias para resolver os problemas.

Pretende-se, com esta atividade, que os alunos sejam capazes de definir objetivos pessoais, significativos e realistas, de forma a resolver os problemas por eles identificados.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora

Atividade III – “VOU FAZER UM FILME”**Objetivos:**

- Promover a motivação à aprendizagem e envolvimento pessoal
- Desenvolver sentimentos de autoconfiança
- Fortalecer o autoconceito

Descrição da atividade:

Depois de preencherem a ficha, os alunos analisam e discutem as vantagens e desvantagens em ser bom e mau aluno. Ao realçar e reforçar que os desempenhos do aluno estão relacionados

FICHAS DE TRABALHO – AUTOCONCEITO E MOTIVAÇÃO (Cont.)

com o seu próprio comportamento, pretende-se responsabilizá-lo pela sua aprendizagem e promover atitudes e condutas positivas.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

Atividade IV – O MELHOR DE MIM**Objetivos:**

- Promover a autoestima e o autoconceito

Descrição da atividade:

Com o preenchimento da ficha “O melhor de mim”, pretende-se que os alunos conheçam e valorizem (de forma objetiva e realista) as suas características mais positivas.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

Atividade V – EU...**Objetivos:**

- Refletir acerca das características pessoais
- Promover a autoestima e o autoconceito

Descrição da atividade:

Numa primeira fase (Quem sou?) é pedido aos alunos que listem vários atributos para as diferentes áreas ou domínios específicos: pessoal e emocional; físico; académico; social.

Em seguida os alunos sugerem para cada atributo, alternativas possíveis e desejáveis (Como gostaria de ser?).

Com esta atividade pretende-se que os alunos se percecionem a si próprios e às suas ações, analisem as suas atitudes e comportamentos e se projetem no futuro, considerando alternativas possíveis.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a estudar. Porto Editora.

FICHAS DE TRABALHO – AUTOCONCEITO E MOTIVAÇÃO (Cont.)**Atividade VI – A MINHA LISTA****Objetivos:**

- Promover a autoestima e o autoconceito

Descrição da atividade:

Com o preenchimento desta ficha, pretende-se que os alunos “deitem no lixo” os pensamentos negativos (Não sou capaz...), que tentem ultrapassar as suas dificuldades (Quero ser capaz...), que invistam em si e que valorizem aquilo de que são capazes (Sou capaz...).

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a
estudar. Porto Editora.

Atividade VII – A MINHA FORMA DE VER O MUNDO**Objetivos:**

- Promover a motivação à aprendizagem e envolvimento pessoal
- Desenvolver sentimentos de autoconfiança
- Fortalecer o autoconceito

Descrição da atividade:

Após o preenchimento da ficha, os alunos analisam as implicações que as diferentes maneiras de ver o mundo têm no comportamento. Em seguida analisam os fatores que utilizam na interpretação dos seus desempenhos (atribuições causais associadas ao sucesso ou insucesso: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa, sorte, imprevisibilidade, influência dos outros).

Pretende-se, assim, que os alunos tomem consciência dos fatores que influenciam positivamente o comportamento e da relação entre este e a interpretação atribuída aos seus desempenhos.

Ficha técnica: Januário, et al.(2002).
Ensinar a Estudar, aprender a
estudar. Porto Editora.

INTERESSE PELO ESTUDO

Nem todos os alunos mostram o mesmo interesse em relação ao estudo. Uns acham importante estudar, gostam de o fazer e mostram interesse em saber cada vez mais. Outros há, que não gostam de estudar nem sentem qualquer interesse pelos estudos. O que leva os alunos a terem interesses diferentes?

Muitos alunos sentem interesse pelo estudo porque:

- São mais inteligentes.
- São decididos e não desanimam.
- Estabelecem classificações mínimas a obter nas diferentes disciplinas.
- Têm ajuda em casa.
- No futuro querem ser alguém.
- São curiosos.
- Outras razões. Quais? _____

Muitos alunos não sentem interesse pelo estudo porque:

- Estudar é aborrecido.
- Quando têm que estudar sentem-se cansados.
- Pensam que não têm capacidade.
- Não têm ajuda em casa.
- Não têm objetivos em relação à sua vida futura.
- Na escola ninguém lhes dá atenção.
- Outras razões. Quais? _____

E tu? Achas que é importante estudar? Porquê?

“AS MINHAS PREOCUPAÇÕES”

É frequente pensarmos que algumas disciplinas escolares são mais fáceis e atraentes que outras, mas nem todos as encaramos da mesma forma. Pensa nas várias disciplinas e responde às questões que se seguem.

Quais as disciplinas que mais te preocupam?

Quais as razões dessas preocupações?

O que podes fazer para resolver esses problemas?

“VOU FAZER UM FILME”

Imagina que vais fazer um filme. Ao leres o guião, reparas que ele tem algumas falhas: não descreve as características dos dois atores principais – o “bom aluno” e o “mau aluno”. Resolves então dar uma ajuda ao autor do guião.

Faz uma lista com as principais características de cada um deles para entregares aos atores.

Que características tem:	
<u>O “bom aluno”</u>	<u>O “mau aluno”</u>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

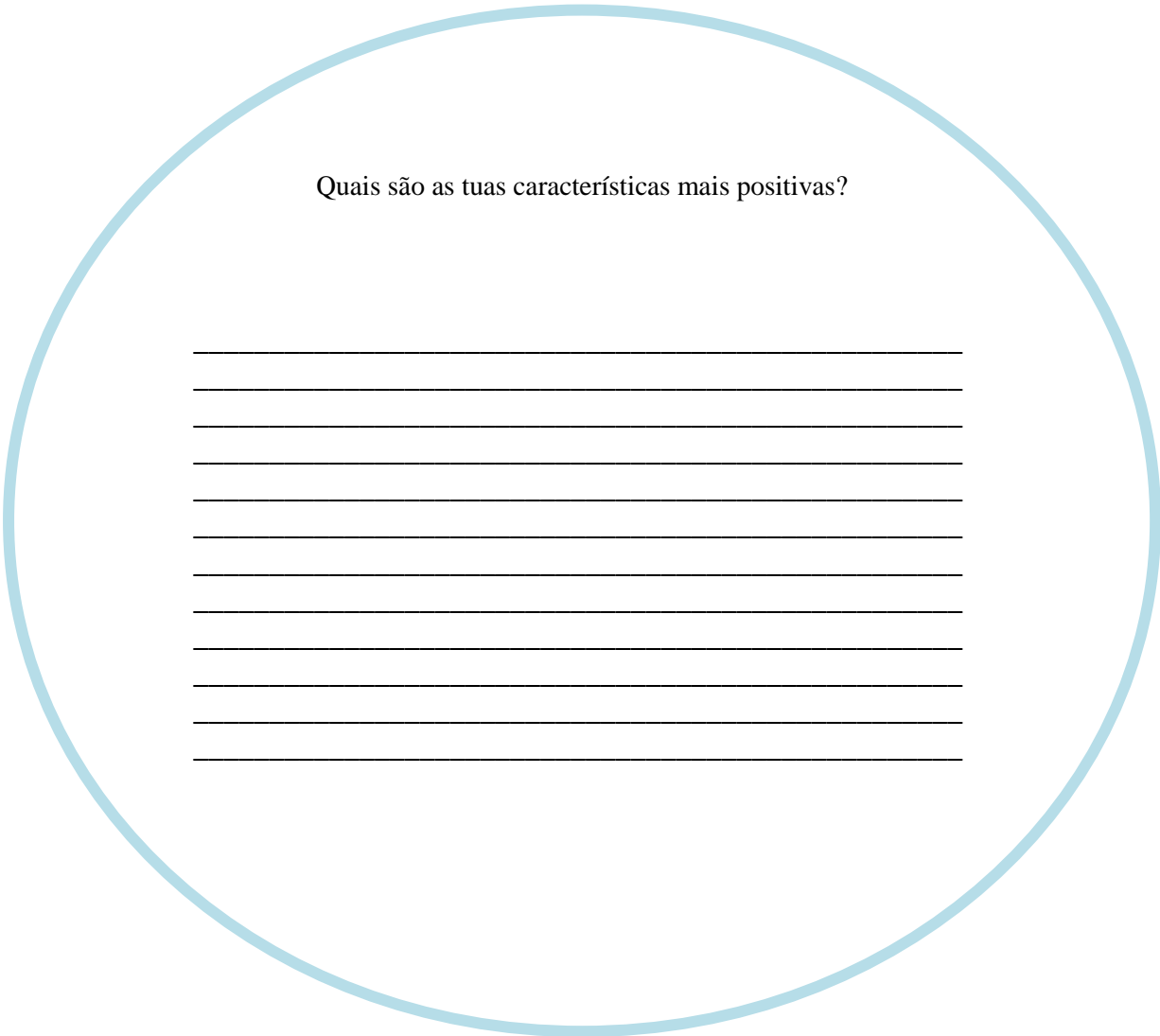
Se fosses um dos atores do filme, qual o papel que gostarias de representar? Porquê?

E qual o papel que assumes na vida real? Porquê?

O MELHOR DE MIM

Se tu quisesses que as pessoas desejassem ser tuas amigas, o que dirias para realçar as tuas qualidades? O que dirias para as convencer de que seria estupendo para elas conhecerem-te e terem a tua amizade?

Quais são as tuas características mais positivas?



A large light blue circle is centered on the page. Inside the circle, there are ten horizontal black lines stacked vertically, providing space for the user to write their positive characteristics.

EU...

COMO SOU?

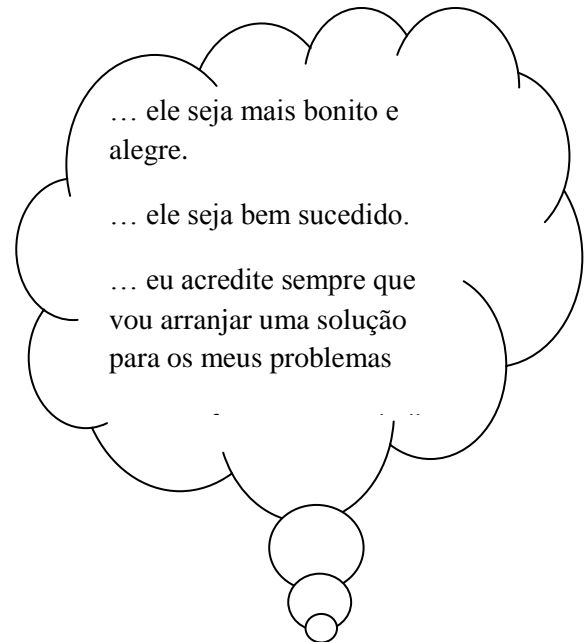
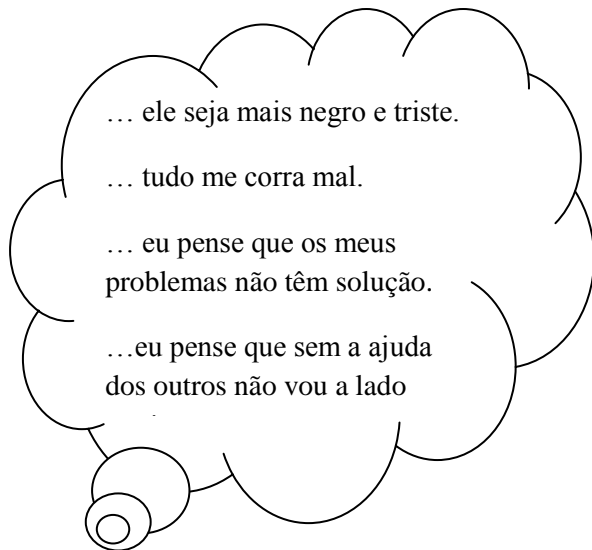


COMO GOSTARIA DE SER?

Devemos sentir-nos contentes com as nossas qualidades e não devemos ter vergonha das características de que não gostamos, quando elas não podem ser evitadas.
Se alguma característica menos positiva se pode corrigir, luta para a modificar.

A MINHA FORMA DE VER O MUNDO

A minha forma de ver o mundo faz com que...



Pensa nas duas maneiras de ver o mundo, representadas em cima.

Que tipo de pensamentos mais se aplicam a ti?

O que achas que é mais importante para ser bem-sucedido?

A sorte

A ajuda dos outros

Eu próprio

Porquê?
