

FÁTIMA HENRIQUES LEAL

**EXPERIÊNCIAS DO SENTIR, DO PENSAR E DO REGULAR A
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

**Doutoramento em Psicologia
Psicologia da Educação**

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio

Professora Doutora Maria Elisa Rolo Chaleta



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

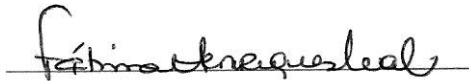
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2017

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 referências incluída

A handwritten signature in black ink, reading "Fátima Henriques Leal", is written over a horizontal line.

Copyright

Em nome de Fátima Henriques Leal, a Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Quem realmente quer...luta até ao fim!

*À Professora Luísa Grácio e à Professora Elisa Chaleta...
Porque acreditaram em mim.*

Agradecimentos

Esta Tese de Doutoramento foi um percurso extenso, recheado de avanços e recuos, tantas vezes ondulante e eremítico. A sua concretização não teria sido possível sem a ajuda de tantas pessoas significativas, às quais agradeço do fundo do coração.

À Professora Luísa Grácio, pela disponibilidade, empenho, esforço, seriedade, exigência, desafio intelectual, rigor, apoio, encorajamento, capacidade crítica e analítica e pelo imenso saber com que orientou este trabalho.

À Professora Elisa Chaleta, pela disponibilidade, atenção, carinho, apoio, alento, entusiasmo, capacidade crítica e holística e pela imensa afeição com que orientou este trabalho.

Aos ilustres professores convidados a arguir esta tese, por aceitarem o convite e contribuírem para a discussão e validação de um momento, decerto, promotor de novas perspetivas e aprendizagens.

À Universidade de Évora onde iniciei este percurso, ao Departamento de Psicologia e aos seus Professores pelos ensinamentos tão enriquecedores para fundamentar esta caminhada.

À Universidade do Algarve, pelo deferimento do pedido de transferência, pelo acolhimento e por todo o apoio institucional concedido. Ao professor Doutor Saul Neves Jesus pelo apoio prestado.

Aos estudantes que aceitaram constituir a amostra e que participaram livremente na realização desta investigação, pelo tempo e confiança, pela partilha das suas experiências de sentir, de pensar e de regular o seu estudo e a sua aprendizagem, enquanto estudantes de ensino superior.

À Dra. Vitória Santos, Dr. Nuno Páscoa e Dr. Carlos Malheiro pela compreensão e por todo o apoio, sobretudo nos momentos mais difíceis.

À Dra. Dulce Caldeira, Dra. Judite Matias e à Dra. Maribel Brito pelo apoio institucional e esclarecimentos sobre procedimentos burocráticos indispensáveis a todo o processo.

Ao João Silva pelo seu tempo, rigor e profissionalismo.

À Diana e à equipa Inn pelo respeito e entreaajuda.

Ao Centro Certo, por ter sido o sítio certo na altura certa. Ao Nuno Belo, pelo espaço.

A todos os amigos que, atenciosa e despretenciosamente, acompanharam e respeitaram este processo moroso. A Maria pela certeza da sua presença e pelo acalantar do seu manto.

À Dulce, pela cumplicidade, companheirismo e encorajamento.

Aos meus pais e irmãos pelos exemplos de que o esforço, dedicação e resiliência são fundamentais para ultrapassar os obstáculos e para atingir os objetivos de forma meritória.

A ti, Jorge, pelo amor, carinho, respeito, confiança, calma, presença, espaço, silêncio e paciência.

Experiências do sentir, do pensar e do regular a aprendizagem no ensino superior

RESUMO

Compreender as dimensões do sentir, do pensar e do regular o estudo e a aprendizagem de estudantes do ensino superior revela-se crucial para a promoção de competências necessárias para uma aprendizagem de qualidade. Os principais objetivos deste estudo foram: conhecer estratégias, experiências afetivas, cognitivas e regulatórias de estudantes de ensino superior durante o seu estudo e aprendizagem; entender a sua percepção acerca das consequências destas experiências e verificar a existência de diferenças entre cursos, anos e sexos. Participaram 48 estudantes, rapazes e raparigas, do 1º e do 3º ano, dos cursos psicologia e biologia. A recolha de dados foi obtida através de entrevistas semi-estruturadas e os dados tratados através de metodologias qualitativas e quantitativas. Os resultados reportam-se a três grandes temáticas: métodos e estratégias de estudo e de aprendizagem; experiências afetivas e experiências cognitivas durante o estudo. Os estudantes utilizam estratégias cognitivas, metacognitivas e de organização sendo as cognitivas as mais referidas. As experiências afetivas caracterizam-se por variabilidade emocional e diferenciação em termos de presença/ ausência de gosto, vivência de dificuldade e regulação afetiva. As experiências cognitivas são marcadas por pensamentos centrados na tarefa, pensamentos distratores e pensamentos centrados na pessoa. Apesar dos estudantes mobilizarem estratégias específicas para lidarem com o que sentem e com o que pensam emergem poucas estratégias de regulação dos aspetos afetivos e cognitivos. Foram encontradas associações significativas no tema relativo às experiências cognitivas, na sua globalidade, por relação com o sexo e em alguns dos subtemas por relação com as variáveis curso, ano e sexo.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino superior; Estratégias de estudo e aprendizagem; Experiências afetivas; Experiências cognitivas; Experiências regulatórias.

Experiences of feeling, thinking and regulating learning in higher education

ABSTRACT

Understanding dimensions of study and of learning like feelings, thoughts and regulatory experiences is crucial to promoting the necessary skills for a quality learning in higher education. The main goals of this investigation were: to know the strategies and the affective, cognitive and regulatory experiences of higher education students during their study and learning; comprehend their perception about consequences of these experiences and to verify the existence of differences between courses, academic years and sexes. Participants were forty eight men and women, of 1st and 3rd academic year and of Psychology and Biology scientific areas. Data were collected through semi-structured interviews and analysed through qualitative and quantitative methodologies. Results revealed three big themes: methods and strategies of study and learning; affective experiences and cognitive experiences during students' study. Students use cognitive, metacognitive and orientation strategies and the cognitive ones were the most referred. Affective experiences imply emotional variability and differentiation related with the presence or absence of liking, experiencing difficulty and affective regulation. Cognitive experiences involve task centered thoughts, distractor thoughts and person centered thoughts. Although students use of specific strategies to deal with their feeling and cognitive experiences, there are few strategies of regulation of those aspects. We found significant associations in the third theme about cognitive experiences, in his globality, when related with sex. We also found differences in some subthemes when relating with variables as courses, academic years and sex.

Key-Words: Learning; Higher education; Sudy and learning strategies; Affective experiences; Cognitive experiences; Regulatory experiences

Índice Geral

Índice Geral.....	xi
Índice de Quadros	xi
Índice de Tabelas.....	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
1. Estudos iniciais sobre a aprendizagem no ensino superior	10
1.1. A perspectiva SAL - <i>Students Approaches to Learning</i>	11
1.2. A perspectiva SRL - <i>Self Regulated Learning</i>	17
1.3. Estratégias de estudo e de aprendizagem	18
2. Cognição, metacognição e aprendizagem	28
3 - Afeto, motivação e aprendizagem.....	38
3.1. Afeto, humor, emoções, sentimentos	39
3.2. Motivação e aprendizagem.....	46
4. Aprendizagem autorregulada, motivação e regulação emocional	51
4.1. Autorregulação emocional	58
4.2. Autorregulação e controlo volitivo.....	64
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	66
1. Objetivos	68
2. Participantes.....	69
3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	70
4. Procedimentos de análise e tratamento de dados	72
CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO, SÍNTESE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	77
1. Temas e subtemas.....	79
1.1. Tema I – Métodos e estratégias de estudo	81
1.2. Tema II – Experiências afetivas durante o estudo.....	101
1.3. Tema III – Experiências cognitivas durante o estudo	180
CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO	252
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	270
ANEXOS.....	293

Índice de Quadros

Quadro 2.1. Distribuição dos participantes segundo o curso, ano de frequência e sexo	69
Quadro 2.2. Temas e subtemas de investigação por relação com as questões do guião de entrevista	

Índice de Tabelas

Tabela 3. 1. Experiências no estudo: temas e subtemas	79
Tabela 3. 2. Experiências no estudo: temas, cursos, ano, sexo, frequências e percentagens	80
Tabela 3. 3. Estrutura global do tema I. Métodos e estratégias de estudo: categorias, subcategorias e subsubcategorias.....	81
Tabela 3. 4. Tema I. Métodos e estratégias de estudo: categorias, frequências e percentagens..	82
Tabela 3. 5. Categoria Estratégias cognitivas: subcategorias, frequências e percentagens	83
Tabela 3. 6. Categoria Estratégias metacognitivas: subcategorias, frequências e percentagens .	89
Tabela 3. 7. Categoria Estratégias de organização: subcategorias, frequências e percentagens .	92
Tabela 3. 8. Tema II. Experiências afetivas durante o estudo: subtemas.....	102
Tabela 3. 9. Tema II. Experiências afetivas durante o estudo: subtemas, frequências e percentagens.....	102
Tabela 3. 10. Tema II. Experiências afetivas durante o estudo: subtemas e categorias.....	103
Tabela 3. 11. Subtema II.1. Identificação de aspetos afetivos: categorias, subcategorias e subsubcategorias	104
Tabela 3. 12. Subtema II.1. Identificação de aspetos afetivos: categorias, frequências e percentagens.....	105
Tabela 3. 13. Categoria Variabilidade emocional: subcategorias, frequências e percentagens.	107
Tabela 3. 14. Categoria Aspetos afetivos quando gosta de estudar: subcategorias, frequências e percentagens.....	108
Tabela 3. 15. Categoria Aspetos afetivos quando não gosta de estudar: subcategorias, frequências e percentagens.	111
Tabela 3. 16. Categoria Aspetos afetivos face à dificuldade: subcategorias, frequências e percentagens.....	115
Tabela 3. 17. Categoria Regulação afetiva: subcategorias, frequências e percentagens.....	117
Tabela 3. 18. Subtema II.2. Estratégias para lidar com o que sente: categorias, subcategorias, subsubcategorias, subsubsubcategorias.....	125
Tabela 3. 19. Subtema II.2. Estratégias para lidar com o que sente: categorias, frequências e percentagens.....	125
Tabela 3. 20. Categoria Percepção positiva de lidar com o que sente: subcategorias, frequências e percentagens.....	126
Tabela 3. 21. Categoria Percepção negativa de lidar com o que sente: subcategorias, frequências e percentagens.....	128
Tabela 3. 22. Categoria Mobilização de estratégias face ao que sente quando está a estudar: subcategorias, frequências e percentagens.	132

Tabela 3. 23. Subtema II.3. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito: categorias, subcategorias, subsubcategorias e subsubsubcategorias.	143
Tabela 3. 24. Subtema II.3. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito: categorias, frequências e percentagens.....	144
Tabela 3. 25. Categoria Percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos no sujeito: subcategorias, frequências e percentagens (critério sujeitos)	145
Tabela 3. 26. Categoria Aspetos afetados, no sujeito: subcategorias, frequências e percentagens.	148
Tabela 3. 27. Subcategoria aspetos afetivos: subsubcategorias, frequências e percentagens. ..	150
Tabela 3. 28. Subtema Consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem: categorias, subcategorias e subsubcategorias.	164
Tabela 3. 29. Subtema II.4. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem: categorias, frequências e percentagens.....	164
Tabela 3. 30. Categoria Percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos na aprendizagem: subcategorias, frequências e percentagens (critério sujeitos).....	166
Tabela 3. 31. Categoria Aspetos afetados, na aprendizagem: subcategorias, frequências e percentagens.	168
Tabela 3. 32. Tema III. Experiências cognitivas durante o estudo: subtemas.....	181
Tabela 3. 33. Tema III: Experiências cognitivas durante o estudo: subtemas, frequências e percentagens	181
Tabela 3. 34. Subtema III.1. Identificação de aspetos cognitivos: categorias, subcategorias e subsubcategorias	183
Tabela 3. 35. Subtema III.1. Identificação de aspetos cognitivos: categorias, frequências e percentagens.	183
Tabela 3. 36. Categoria Pensamentos distratores: subcategorias, frequências e percentagens.	184
Tabela 3. 37. Categoria Pensamentos centrados na tarefa: subcategorias, frequências e percentagens	190
Tabela 3. 38. Categoria Pensamentos centrados na pessoa: subcategorias, frequências e percentagens.	193
Tabela 3. 39. Estratégias para lidar com o que pensa: categorias, subcategorias e subsubcategorias.	199
Tabela 3. 40. Subtema III.2. Estratégias para lidar com o que pensa: categorias, frequências e percentagens	199
Tabela 3. 41. Categoria Percepção avaliativa global: subcategorias, frequências e percentagens	201
Tabela 3. 42. Categoria Respostas afetivas: subcategorias, frequências e percentagens.	203

Tabela 3. 43. Categoria Mobilização de estratégias: subcategorias, frequências e percentagens.	204
Tabela 3. 44. Subtema III.3. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos no sujeito: subcategorias, subsubcategorias e subsubsubcategorias	217
Tabela 3. 45. Subtema III.3. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos no sujeito: categorias, frequências e percentagens.....	218
Tabela 3. 46. Categoria Percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos, no sujeito: subcategorias, frequências e percentagens (critério sujeitos)	219
Tabela 3. 47. Categoria Aspetos afetados, no sujeito: subcategorias, frequências e percentagens.	221
Tabela 3. 48. Subcategoria Aspetos afetivos: subsubcategorias, frequências e percentagens. .	224
Tabela 3. 49. Subtema III.4. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos na aprendizagem: categorias, subcategorias, subsubcategorias e subsubsubcategorias.	235
Tabela 3. 50. Subtema III.4. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos na aprendizagem: categorias, frequências e percentagens.....	236
Tabela 3. 51. Categoria Percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos, na aprendizagem: subcategorias, frequências e percentagens (critério sujeitos)....	237
Tabela 3. 52. Categoria Aspetos afetados, na aprendizagem: subcategorias, frequências e percentagens.....	239

Introdução

A mudança permanente da sociedade requer cada vez mais, uma grande capacidade de adaptação por parte do ser humano, à complexidade das circunstâncias envolventes (McCune & Entwistle, 2011). Um dos grandes desafios para a educação e para a investigação educacional, na atualidade, consiste na criação de contextos educativos promotores de competências diversificadas como a autorregulação, a aprendizagem colaborativa, a transferibilidade do conhecimento e a resolução de problemas (De Corte, 2016). A educação superior, através do processo de ensino-aprendizagem, tem um papel crucial para o desenvolvimento destas competências. Por outro lado, o insucesso académico, ainda significativo no ensino superior, leva a que muitos estudantes excedam os limites temporais estipulados para a conclusão dos seus cursos (Chaleta & Grácio, 2016). São assim preocupações centrais do ensino superior que os estudantes adquiram as ferramentas necessárias que lhes permitam construir conhecimento, superar limitações, desenvolver o pensamento crítico, promover competências de auto-formação, de auto-aprendizagem e a capacidade de resolução de problemas (Esteves, 2010).

A aprendizagem é criticamente transformacional e a universidade e os seus agentes têm uma responsabilidade extrema na preparação dos seus participantes para serem transformadores ativos na e da sua sociedade (Hullender, Hinck, Wood-Nartker, Burton & Bowlby, 2015). O ensino superior revela-se fulcral para a aquisição de variadas competências através da multiplicidade de experiências que os estudantes vivenciam. De entre os diversos tipos de atividade, o estudo e a aprendizagem são de premente importância para a construção de conhecimento e de pensamento crítico e reflexivo (Tietzen, 2010). O estudo e a aprendizagem são considerados como processos significativos uma vez que é com base no sentido que os estudantes atribuem aos conteúdos de estudo e de aprendizagem, que estes constroem as representações internas do conhecimento (Oosterheert & Vermunt, 2001; Rosário & Almeida, 2010). Apostar em modelos de aprendizagem focados na autonomia e responsabilidade do estudante, como preconizado pelo processo de Bolonha, reforça estes propósitos (Chaleta & Grácio, 2016).

A compreensão da forma como os estudantes estudam e aprendem no ensino superior revela-se crucial para a promoção de competências pessoais e académicas e de formas de pensamento reflexivo que lhes permitam construir uma atitude crítica e ativa

perante o mundo e a realidade envolventes (McCune & Entwistle, 2011). É então fundamental conhecer aprofundadamente estes processos de estudo e de aprendizagem para contribuir da melhor forma para esse desenvolvimento de competências (Lima, Menezes & Carregã, 2016).

A pesquisa acerca do estudo e da aprendizagem em estudantes de ensino superior tem sido, desde há algumas décadas, alvo de diversos trabalhos de investigação, quer a nível internacional, quer a nível nacional (e.g., Biggs, 1980; Entwistle, 1986; Grácio, Chaleta & Rosário, 2007; Marton & Säljö, 1981) e tem sido conduzida principalmente por duas linhas teóricas distintas: a perspectiva SAL - *students' approaches to learning* e a perspectiva SRL - *self-regulated learning* (Gutiérrez-Braojos, 2015). Enquanto a primeira salienta o papel das concepções e das abordagens à aprendizagem e polariza estes construtos em termos de profundidade e de superficialidade (Juklová, 2016), a segunda considera a aprendizagem autorregulada como um processo ativo e construtivo através do qual os estudantes determinam objetivos para a sua aprendizagem e, posteriormente, monitorizam, regulam e controlam a cognição, a motivação e o comportamento de forma a atingi-los (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). A aquisição de competências de autorregulação da aprendizagem revela-se extremamente útil na medida em que é uma das formas dos estudantes se prepararem para o seu futuro enquanto profissionais e cidadãos responsáveis (Lima, Menezes & Carregã, 2016; Zimmerman, 2013).

Em termos procedimentais, a investigação acerca das estratégias de estudo e de aprendizagem tem já uma longa tradição e diversas classificações e taxonomias têm sido desenvolvidas e apresentadas (Miranda, 2010). O afeto, as emoções e os sentimentos envolvidos no processo de estudo e de aprendizagem têm sido muito explorados em termos de investigação nas últimas três décadas (e.g., Gross, 2008; Efklides, 2002; 2014; Pekrun et al, 2002; 2016) aumentando as evidências de que as emoções e os sentimentos têm um forte impacto nos processos cognitivos como a atenção (Isen, 1987; 2000), o armazenamento e recuperação de memória (Kuhbandner & Pekrun, 2013), o julgamento social, a tomada de decisão, a resolução de problemas e o pensamento criativo (Carver, 2003; Lewis & Haviland-Jones, 2000). O efeito das emoções e sentimentos na aprendizagem académica tem sido muito estudado por autores como Pekrun e colaboradores (2002) nomeadamente em termos dos seus antecedentes e dos seus consequentes. A regulação das emoções e dos afetos revela-se fundamental tanto para a prevenção de dificuldades e insatisfação que possam interferir com a prestação académica dos estudantes como para a promoção da qualidade da aprendizagem e do sucesso

académico (Gross, 2008; 2014; Izzard, 2010; Peña-Sarrionandia, Mikolajczak & Gross, 2015; Schutz, DiStefano, Benson & Davis, 2004; Snyder, Heller, Lumian & McRae, 2013; Tyson, Linnenbrink-Garcia, & Hill, 2009).

Os processos cognitivos têm sido estudados de forma isolada dos processos afetivos, sendo que estes últimos têm sido considerados como “ruídos” e por isso têm sido menosprezados. Contudo, as evidências empíricas têm sido cada vez mais concludentes acerca da importante influência das variáveis afetivas nos processos cognitivos. Esta separação entre as emoções e as cognições na pesquisa tem vindo a ser substituída por uma perspectiva de interação dinâmica entre ambas com o conhecimento de que, muitas estruturas cerebrais servem, em simultâneo, funções cognitivas e funções emocionais. É reconhecido que, para melhor compreender a cognição humana, torna-se necessário considerar como é que esta interage com os fatores afetivos (Blanchette & Richards, 2010).

A preocupação com o desenvolvimento de competências do pensamento, particularmente no contexto do ensino formal tem vindo a crescer de forma evidente (Rocha, 2011), emergindo diferenças entre os estudantes, na sua forma de pensar e de abordar o conhecimento, de acordo com a área científica em que se inscrevem (Entwistle, 2009). No entanto, poucos estudos se preocupam em conhecer quais os conteúdos dos pensamentos que acompanham as atividades de estudo e de aprendizagem de estudantes de ensino superior e em identificar estratégias ativadas pelos estudantes para lidar com os seus pensamentos durante a sua atividade de estudo.

A verificação da importância de fatores não cognitivos para a qualidade da aprendizagem conduziu à proliferação de investigações sobre o papel de aspetos como a motivação, o humor, as emoções e os sentimentos quer em termos dos seus antecedentes como em termos das suas repercussões para o estudo, a aprendizagem e para a realização académica dos estudantes. Estas ligações entre emoção, aprendizagem e desempenho são complexas (Artino, Holboe & During, 2012) e compreender o papel desta componente afetiva no processo de aprendizagem dos estudantes torna-se imprescindível para perceber as suas dificuldades a este nível, para entender as causas do fraco rendimento e do insucesso académico e até mesmo, do abandono escolar e da não conclusão do curso por parte de muitos estudantes (Chaleta, 2003). Compreender os efeitos do afeto na aprendizagem servirá decerto para otimizar o processo de aprendizagem (Goetz, Pekrun, Hall & Haag, 2006) numa sociedade que exige aos sujeitos, cada vez mais, maior autonomia, flexibilidade e adaptabilidade. As variáveis afetivas são omnipresentes nos

processos de aprendizagem (Olsson & Lundagård, 2003) e os efeitos das emoções na realização é mediado pelas implicações destas nos processos cognitivos, no interesse e motivação, no uso de estratégias e na autorregulação da aprendizagem (Pekrun, 2016). Revela-se também fundamental determinar quais as estratégias utilizadas para a regulação dos processos emocionais e quais os seus contributos para uma aprendizagem de qualidade (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011).

Assumir um modelo educativo que abranja conscientemente as várias componentes da aprendizagem, i.e., comportamental, cognitiva, afetiva e regulatória, poderá contribuir para alterações efetivas no ensino e na aprendizagem (Chaleta, Grácio & Efklides, 2011; Goetz, Preckel, Pekrun & Hall, 2007). O reconhecimento destes diversos aspetos como altamente intrincados no processo de estudo e de aprendizagem, dá sentido à pesquisa que pretendemos levar a cabo sobre as estratégias de estudo e de aprendizagem utilizadas pelos estudantes no ensino superior, quais as suas experiências afetivas e cognitivas e quais as suas formas de regulação afetiva e cognitiva aquando da sua atividade de estudo e de aprendizagem. É também do nosso interesse conhecer a perceção dos estudantes acerca dessas suas experiências e das consequências destas para si mesmos e para a sua aprendizagem.

Nesta investigação centraremos a nossa atenção na atividade de estudo de rapazes e raparigas, estudantes do 1º ano e do 3º ano dos cursos Psicologia e Biologia da Universidade de Évora. Estas características dos participantes prendem-se com os objetivos de averiguar a existência de diferenças em função do curso (Psicologia e Biologia), do ano frequentado (1º e 3ºano) e do sexo. A procura de diferenças entre cursos prende-se com o fato de alguns autores considerarem que os processos de aprendizagem necessários para atingir a profundidade na compreensão dos conhecimentos variam consoante as matérias e domínios científicos (e.g., Entwistle, 2009). Nesta investigação os participantes pertencem à área de ciências sociais (representados pelo curso de Psicologia) e à área de ciências e tecnologia (representados pelo curso de Biologia). A procura de diferenças entre estudantes de 1ºano e de 3ºano prende-se com o fato de alguns estudos indicarem a existência de diferenças desenvolvimentais em função do ano de frequência encontrando-se maior desenvolvimento em estudantes de níveis mais avançados (e.g., Juklová, 2016). Por último, procuramos averiguar a existência de diferenças entre estudantes de sexo feminino e sexo masculino dado existirem evidências de diferenças entre ambos (e.g., Halpern, 2012; Valadas, Gonçalves & Faísca, 2011; Virtanen & Nevgi, 2010).

Este estudo revela-se eclético por se fundamentar teoricamente em vários quadros de referência de autorregulação da aprendizagem que consideram o estudante como principal agente da sua aprendizagem (e.g., Zimmerman, 1998, 2000; Pintrich, 2000; Efklides, 2011). O modelo MARSL (metacognitive and affective model of SRL – MASRL, Efklides, 2011) e o modelo cíclico das fases de auto-regulação da aprendizagem de Zimmerman (2000) assumem um enfoque particular nesta investigação. Temos ainda em conta racionais teóricos relativos às emoções académicas (e.g., Pekrun, 2000), à regulação emocional (e.g., Gross, 1998) e às estratégias de estudo e de aprendizagem (perspetiva SAL e perspetiva SRL).

Em termos metodológicos esta investigação apresenta um carácter exploratório e recorre a uma metodologia mista utilizando métodos qualitativos (entrevista semi-estruturada e análise de conteúdo) e métodos quantitativos (teste do qui-quadrado (χ^2), utilizando o SPSS versão 21.0).

Esta tese de doutoramento estrutura-se em duas partes sendo que na primeira apresentamos a revisão da literatura e na segunda o estudo empírico, a metodologia, a apresentação e discussão de resultados terminando com as conclusões. A revisão de literatura constitui o primeiro capítulo onde são referidos os estudos iniciais sobre a aprendizagem no ensino superior, os aspetos cognitivos, metacognitivos e a sua relação com a aprendizagem, os construtos e modelos teóricos relativos aos afetos (e.g., emoções) e por último, os processos autorregulatórios cruciais para a aprendizagem. A segunda parte desta tese incide sobre o estudo empírico englobando a metodologia, a apresentação de resultados e a síntese e discussão dos mesmos. As conclusões, as limitações ao estudo e sugestões para continuidade de estudos assim como as referências bibliográficas e anexos constituem os últimos elementos deste trabalho.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O ensino superior ainda é olhado como um meio de ascensão social na medida em que é percebido por muitos como forma de criação de classes intelectuais e de acesso a determinados cargos, capitais económico, cultural e simbólico que lhes estão subjacentes. Para além do prestígio associado ao diploma universitário, os licenciados continuam a ter maior probabilidade de conseguir uma ocupação profissional e melhores salários do que os não licenciados. O acesso à universidade deixou de ser um privilégio de uma pequena parte da população passando a abranger um público alargado e heterogéneo (Lima, Menezes & Carregã, 2016). Desta forma o ensino universitário assume uma função elementar na ampliação da escolarização das populações. Na verdade a massificação do ensino constitui um dos atuais aspetos desafiantes da formação superior resultando numa grande heterogeneidade de estudantes (Juklová, 2016). O aumento da quantidade de licenciados em tão pouco tempo traz consequências ao nível do perfil sociográfico dos estudantes e também uma aproximação social entre as profissões (Lima, Menezes & Carregã, 2016). Por outro lado, eleva os níveis de exigência e de qualidade no ganho de competências transversais, para que os estudantes enquanto futuros profissionais estejam à altura da competitividade constantemente exigida a nível nacional e internacional.

Zgaga (2009) salienta as diferenças entre quatro modelos arquetípicos no que concerne à forma como relevam as diferentes funções da universidade: o modelo Napoleónico destaca a função da universidade de preparar os estudantes para a sua futura profissão, o modelo Humboldtiano evidencia o serviço da universidade como criadora e impulsionadora de conhecimento e de investigação, o modelo Newmaniano considera a utilidade do ensino superior no desenvolvimento pessoal dos seus estudantes e o modelo Deweyaniano realça o valor da universidade enquanto promotora de cidadania e de dinamismo para com a sociedade. Lima, Menezes e Carregã (2016) consideram que na atualidade, as universidades procuram responder a vários destes objetivos em simultâneo. Os mesmos autores também referem que, para além destas diferentes visões, o recém-implementado Processo de Bolonha acarreta novos pressupostos como a iniciativa, a autonomia e a autorregulação do comportamento de estudo e de aprendizagem dos seus estudantes.

O ensino superior reúne particularidades traduzidas em problemas e desafios específicos e relacionados com as áreas científicas, o género dos estudantes e os anos de frequência académica. Entwistle (2009) menciona o livro *Academic tribes and Territories* escrito por Becher na década de 80, onde foram analisadas diferenças relevantes entre áreas científicas identificando, de uma perspetiva cognitiva, as áreas duras e leves, puras

e aplicadas e, de uma perspectiva social, as áreas convergentes, divergentes, urbanas e rurais. Os autores reportaram características diferentes entre as áreas, os conteúdos dos conhecimentos e até mesmo entre as formas de pensar dos intervenientes em cada um desses domínios. Cerca de uma década mais tarde, numa segunda edição desse mesmo livro, os autores Becher e Trowler acrescentam às diferenças existentes, uma maior colaboração entre as áreas científicas (Trowler, 2014). Ainda assim, muitos estudos têm vindo a procurar e a encontrar características diferentes entre áreas científicas diferentes (e.g., Ribeiro & Silva, 2007; Lemos, Costa & Barbosa, 2011).

Vários autores têm vindo a estudar as diferenças entre sexos relativamente à aprendizagem no ensino superior (e.g., Halpern, 2012; Valadas, Gonçalves & Faísca, 2011; Virtanen & Nevgi, 2010). A maior parte dos estudos destaca as mulheres como melhor adaptadas ao ensino superior, como mais utilizadoras de estratégias de autorregulação da aprendizagem, como detentoras de abordagens e de níveis de compreensão mais profundos (e.g., Castro, 2007; Imhof & Schulte-Jakubowski, 2015; Joly, Silva, Ferreira-Rodrigues, Bueno & Almeida, 2015; Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2005).

Outra das particularidades nas diferenças entre estudantes prende-se com a idade e tarefas desenvolvimentais, os objetivos e condições académicas com que se deparam (Juklová, 2016). A transição para o ensino superior assim como a integração eficaz neste nível de ensino obriga à compreensão das suas atuais possibilidades, exigências e limitações. A produção e divulgação de conhecimento impõe o domínio e assimilação de um conjunto de conhecimentos e competências assim como a assumpção de atitudes fundamentais quer para o percurso académico como para a futura carreira profissional. Torna-se assim crucial que, por um lado, os estudantes conheçam, antecipem e reflitam sobre esses novos desafios e, por outro, conheçam os contextos, as estratégias e as estruturas de apoio existentes (Garrido & Prada, 2016). A entrada no ensino superior exige uma série de mudanças que poderão ter no estudante um maior ou menor impacto de acordo com as exigências dos contextos, com as respostas de apoio encontradas e certamente com as características pessoais de cada indivíduo (Garrido & Calheiros, 2016). Muitos estudos focam a sua atenção nas vivências académicas do primeiro ano universitário (e.g., Almeida, Araújo & Martins, 2016; Diniz & Almeida, 2006; Tavares, 2014) dada a importância destas experiências de transição e de integração para o seu percurso académico, para uma partilha de valores e de expectativas com a nova instituição de ensino e para alcançar e manter a motivação para permanecer neste novo sistema

(Garrido & Calheiros, 2016). São inúmeros os desafios com que os jovens estudantes são confrontados aquando da sua entrada no ensino superior podendo estes emergir para uns como momentos de stress e para outros como desafios adaptativos. Em termos pessoais e sociais a saída de casa dos pais, o possível encontro com uma nova cidade, o afastamento dos amigos do secundário, a necessidade de conhecer novos espaços, novas casas, novas pessoas e amigos, a necessidade de gerir os recursos financeiros e físicos como os bens alimentares, as refeições, o cuidado com as suas roupas revelam-se novidades na maior parte das vezes para estes jovens o que os obriga a assumir maior autonomia, responsabilidade e compromissos sociais. Do ponto de vista académico, o contexto de ensino-aprendizagem universitário revela-se mais desestruturado do que o secundário, as expectativas e as exigências são mais difusas o que exige ao estudante desenvolver competências e demonstrar motivação, autonomia, iniciativa, responsabilidade e competências na e de aprendizagem de forma a determinar os seus próprios objetivos pessoais e académicos e selecionar as estratégias mais eficazes para atingi-los (Garrido & Calheiros, 2016). Almeida, Araújo e Martins (2016) referem que muitos professores e investigadores consideram que nem sempre os estudantes que ingressam no ensino universitário são detentores da maturidade e das competências necessárias para superar as exigências que os esperam refletindo-se esse fato no seu desempenho académico e em outras tarefas extracurriculares.

A grande diversidade de mudanças a nível pessoal, social, relacional e académico, sobretudo as experiências adversas pode conduzir a uma maior vulnerabilidade emocional constituindo fontes de solidão, de desinteresse, de depressão, problemas psicológicos, dependências de álcool e de drogas, problemas de autoestima, situações de stress, suicídio, distúrbios alimentares e de atividade sexual (Garrido & Calheiros, 2016), falta de motivação e de interesse, desorganização, agitação, alterações no sono, falta de apetite, distração e cansaço (Vallido, Peters, O'Brien & Jackson, 2009), absentismo escolar, faltas e atrasos às aulas e na entrega de trabalhos, dificuldade na tomada de decisões e diminuição de produtividade (Clark, Farnsworth & Springer, 2008). Para alguns estudantes estas situações podem representar um desafio de adaptação ao curso mas para muitos outros, sobretudo para os estudantes menos resilientes, decerto representa frustração e incerteza acerca da continuidade escolar.

Por outro lado, vários autores centram-se mais nos últimos anos de curso e na transição para o mercado de trabalho (e.g., Oliveira, Detomini & Melo-Silva, 2013). De fato, esta fase da vida académica pode surgir como desorganizadora e caracterizada por

experiências exigentes (Valadas, Gonçalves & Faísca, 2011) em que o estudante pode optar por continuar os seus estudos ingressando em mestrado ou por se aventurar na saga laboral.

É neste enquadramento que se nos revela importante explorar, de forma mais profunda, as experiências de estudo e de aprendizagem de estudantes de ensino superior, relativamente aos métodos e estratégias que utilizam, assim como conhecer o que sentem, o que pensam, como se autorregulam em termos dessas experiências afetivas e cognitivas, e qual a sua perceção acerca das consequências destes processos para si e para a sua aprendizagem tendo também em conta as áreas científicas (cursos), anos de frequência académica e sexos.

1. Estudos iniciais sobre a aprendizagem no ensino superior

A pesquisa acerca do estudo e da aprendizagem no ensino superior tem os seus primórdios na década de 70 do século XX. Desde então, vários autores procuram compreender e descrever as experiências dos estudantes neste contexto, seguindo diversos prismas teóricos e diferentes perspetivas metodológicas (Entwistle, Karagiannopoulou & Ólafsdóttir, 2014). Pettersen (2010) salienta a importância de duas grandes linhas teóricas de investigação acerca da aprendizagem: a perspetiva centrada no aluno - *students' approaches to learning* (SAL) e a perspetiva do processamento da informação - *information processing* (IP), que, de forma gradual foi dando lugar à perspetiva *self-regulated learning* – (SRL).

A perspetiva SAL difundiu-se na Europa e na Austrália enquanto a perspetiva do processamento de informação (IP) foi mais divulgada por pesquisadores norte-americanos (Pintrich, 2004). Os estudos enquadrados na perspetiva SAL revelam um cariz mais descritivo do que explicativo e procuram aceder à motivação e aprendizagem dos estudantes em contextos educativos reais (Pintrich, 2004) centrando-se no estudo de aspetos como a perceção dos estudantes acerca dos contextos de aprendizagem e nas suas conceções e abordagens à aprendizagem (e.g., Marton & Säljö, 2005; Chaleta, 2003; Grácio, 2003; Chaleta & Grácio, 2016; Chaleta, 2014; Rosário, Veiga Simão, Chaleta & Grácio, 2008; Grácio, Chaleta & Ramalho, 2012; Rosário, Núñez & Gonzalez-Pienda, 2006; Rosário, Mendes, Grácio, Chaleta, González-Pienda & Hernández-Pina, 2006). Estes modelos são frequentemente entendidos como modelos bottom-up derivados de experiências e geralmente fundamentam-se em entrevistas de profundidade e em métodos

quantitativos, nomeadamente em questionários de auto-relato (Marton & Saljo, 2005; Pintrich, 2004).

A perspetiva do processamento da informação (IP) provinda de um formato top-down, baseia-se em teorias da psicologia cognitiva e da psicologia educacional e privilegia metodologias quantitativas. Este referencial defende a ideia de que a aprendizagem ocorre essencialmente “dentro do aluno”, não considera relevante o papel do contexto de aprendizagem e considera distintos os aspetos cognitivos e afetivos. A constatação de que a perspetiva IP se revelava demasiado limitada, pouco explicativa e pouco reflexiva, fez com que a abordagem SRL fosse cada vez mais reconhecida e gradualmente, a perspetiva do IP foi dando lugar à perspetiva SRL (Pettersen, 2010; Pintrich, 2004).

Os modelos SRL e SAL partilham uma visão construtivista da aprendizagem e assumem que os estudantes são participantes ativos desse processo. Por outro lado, estes enquadramentos teóricos divergem sendo que os modelos SAL enfatizam uma perspetiva mais global acerca da aprendizagem, enquanto os modelos SRL explicam a complexidade dos processos de forma específica e pormenorizada (Pintrich, 2004). Recentemente têm sido feito esforços no sentido de reunir ideias e conceitos de ambas estas perspetivas (Gutiérrez-Braojos, 2015; Pettersen, 2010).

1.1. A perspetiva SAL - *Students Approaches to Learning*

Os modelos teóricos enquadrados nesta perspetiva desenvolveram-se em duas linhas diferenciadas: a primeira, fenomenográfica, inicialmente difundida por Marton e Säljo, na Suécia, na década de 70; e a segunda perspetiva desenvolvida cerca de uma década mais tarde, no Reino Unido, por Entwistle e na Austrália por Biggs (Entwistle, 2005; Velez & Chaleta, 2013).

O referencial fenomenográfico caracteriza-se por explicar a aprendizagem e as diferenças interindividuais dos estudantes de ensino superior baseados nas descrições das suas próprias experiências. A fenomenografia não se preocupa com as avaliações sobre se as conceções são verdadeiras ou falsas sendo por isso privilegiadas as várias interpretações que as pessoas dão às situações – designada por uma perspetiva de segunda ordem - do que propriamente à realidade tal qual ela é – perspetiva de primeira ordem (Assarroudi & Heydari, 2016). Os principais objetivos deste enquadramento são a sistematização de formas de pensamento explicativas de como os indivíduos interpretam

aspectos da realidade. A fenomenografia revela-se um instrumento facilitador da análise do significado que os indivíduos concedem ao mundo, assumindo que estes atuam consoante as suas perceções acerca das circunstâncias vigentes e não de acordo com os fatos objetivos dessas situações (Forster, 2016; Purdie & Hattie, 2002). No campo da aprendizagem, os estudos de cariz fenomenográfico foram muito importantes para uma mudança de perspetiva acerca do estudo e da aprendizagem, que até então, eram demasiadamente centrados no ponto de vista do ensino e do professor.

Dois construtos muito explorados dentro destas perspetivas teóricas são as conceções e as abordagens à aprendizagem. Estes construtos revelam-se fundamentais para a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem de estudantes de ensino superior, motivo pelo qual, não poderíamos deixar de abordá-los.

Dentro dos estudos acerca das conceções dos estudantes sobre a natureza do conhecimento, salienta-se o estudo pioneiro realizado por Roger Säljö, no finais da década de setenta, em Gutemburgo, na Suécia, envolvendo entrevistas com adultos em que os mesmos eram questionados acerca do que significava, para si, aprender. As diferentes formas como os estudantes pensavam acerca da aprendizagem permitiu identificar cinco conceções: 1) aumento de conhecimento; 2) memorização (reprodução de informação adquirida); 3) aplicação prática de fatos e procedimentos (conhecimento útil que pode ser retido e utilizado para além do contexto educativo); 4) compreensão como atribuição de significado (implicando seleccionar, sintetizar, compreender e argumentar) e 5) interpretação da realidade de modo a vê-la de forma diferente. Em 1993, Marton e colaboradores, estudando as conceções à aprendizagem encontraram seis categorias sendo que as cinco primeiras eram isomórficas com as de Säljö e a sexta conceção, mudança como pessoa, foi encontrada pela primeira vez por aqueles autores (Grácio, 2003; Trigwell & Ashwin, 2006). As duas primeiras conceções aproximam-se numa perspetiva reprodutiva ou superficial em que a aprendizagem é considerada como um processo de armazenamento e acumulação de peças isoladas de informação (Entwistle & Peterson, 2004). A terceira conceção de aprendizagem relacionada com a capacidade de aplicação de fatos e procedimentos adquiridos introduz uma mudança qualitativa na medida em que ultrapassa a visão da aprendizagem como mera aquisição de informação e considera a aplicabilidade prática desse conhecimento. As últimas conceções, consideradas como profundas ou transformativas, salientam a importância da atribuição de significado à informação e da transformação desse conhecimento (Chaleta & Grácio, 2016).

Purdie e Hattie (2002) identificaram novas concepções de aprendizagem: 7) dever; 8) processo não limitado pelo tempo ou contexto; 9) desenvolvimento de competência social. Em Portugal, em 2003, Grácio encontrou mais seis novas concepções de aprendizagem: 1) aprendizagem como algo abrangente e diversificado (o que é aprendido, como se aprende e fontes de aprendizagem), 2) aprendizagem como um processo interativo e social (o sujeito aprende na interação com os outros, através dos outros e também transmite aos outros o conhecimento por si adquirido), 3) aprendizagem como processo de ensino (sendo enfatizada uma ação específica de educação formal), 4) aprendizagem como processo individual e individualizado (cada indivíduo tem a sua própria forma de aprender e essa é afetada por fatores internos ao sujeito), 5) aprendizagem como um processo experiencial (é possível aprender em diversas circunstâncias, situações e experiências quotidianas), 6) aprendizagem como valor (é considerado o valor que a aprendizagem tem em si mesma), sendo esta percebida como algo positivo e recompensador (Grácio, Chaleta, Ramalho, Velez, Leal, Sebastião, Saraiva & Rosário, 2011). Estas últimas concepções identificadas por Grácio (2003) caracterizam a aprendizagem entendida como um fenómeno multifacetado, um ato de reprodução, de procura de significado, mudança e realização, um processo em curso e algo positivo.

As concepções de aprendizagem não se tratam de “retratos” da experiência pessoal dado que não expõem as formas diferentes e particulares dos estudantes aprenderem, mas referem-se sim, àquilo que os estudantes pensam sobre a aprendizagem (Freire, 2014).

Como é possível constatar, foram realizadas diversas categorizações das concepções de aprendizagem ao longo destas quatro décadas (e.g., Grácio, 2003; Purdie & Hattie, 2002). Muitos investigadores estudam as concepções de aprendizagem uma vez que consideram que estas têm potencial para explicar diferentes comportamentos de aprendizagem (e.g., Entwistle & Peterson, 2004, Purdie & Hattie, 2002; Trigwell & Ashwin, 2006; Peterson, Brown & Irving, 2010). Säljö sugeriu que os estudantes que apresentavam concepções de aprendizagem mais desenvolvidas revelavam-se mais conscientes da sua própria aprendizagem e da forma como podiam manusear os processos de aprendizagem para atingir os seus objetivos e mais competentes para adequar os diferentes processos às várias tarefas (Entwistle & Peterson, 2004). Também Dart, Burnett, Purdie, Boulton-Lewis, Campbell e Smith (2000) encontraram associações entre as concepções de aprendizagem e as abordagens à aprendizagem, sendo que os estudantes com concepções de aprendizagem transformativas apresentavam abordagens profundas,

contrariamente aos estudantes com concepções reprodutivas que tendencialmente apresentavam abordagens mais superficiais. Por outro lado também é possível encontrar relações positivas entre as concepções de aprendizagem profundas com uma melhor seleção de métodos de aprendizagem e com melhores resultados académicos (Alamdarloo, Moradi & Dehshiri, 2013; Cano & Cardelle-Elawar, 2004).

O conceito de abordagem à aprendizagem descreve, por um lado, a relação entre o aluno e a tarefa de aprendizagem específica na qual está envolvido (Chaleta & Grácio, 2016), e por outro, descreve a intenção e as estratégias utilizadas pelos estudantes para atingirem os resultados pretendidos, perante uma situação de aprendizagem (McCune & Entwistle, 2011; Pettersen, 2010; Valadas, Gonçalves & Faísca, 2011).

A utilização de metodologias de investigação centradas na experiência dos estudantes demonstrou que estes apresentam diferentes formas de abordar as tarefas de aprendizagem (Rosário, 2004; Velez & Chaleta, 2013). O estudo das abordagens à aprendizagem teve início em 1976, quando Ference Marton e Säljö, na Suécia, estavam interessados em explorar os níveis de compreensão dos estudantes. Os autores pediram a alunos que lessem um artigo académico e que, após a leitura, respondessem a questões sobre esse artigo. As respostas revelaram que uns estudantes se focavam no texto em si e outros no conteúdo do texto (Marton & Säljö, 2005; Entwistle & Peterson, 2004). Inicialmente estas diferenças foram descritas em termos de níveis de processamento profundo e superficial. Análises posteriores sugeriram que aquelas diferenças envolviam não apenas simples processos de pensamento e mas também as intenções iniciais dos estudantes. Foi assim que o termo abordagens à aprendizagem foi introduzido na investigação sobre a aprendizagem no ensino superior (Entwistle & Peterson, 2004; McCune & Entwistle, 2011). O construto de abordagem à aprendizagem pode ser visto como a forma como os estudantes diligenciam e agem para alcançar a sua aprendizagem e este processo surge das perceções que os alunos desenvolvem acerca das suas próprias tarefas de aprendizagem (Entwistle, 2009).

Na sequência dos primeiros estudos realizados, as abordagens à aprendizagem foram categorizadas em dois tipos diferentes: abordagem profunda e abordagem superficial. A abordagem profunda caracteriza-se por uma intenção de compreender e por uma procura intensa de significado dos conteúdos de aprendizagem. Os estudantes que se enquadram neste tipo de abordagem revelam-se atentos, empenhados e críticos relativamente àquilo que estão a estudar. Destacam-se pela intenção de compreensão profunda dos materiais de estudo, pela capacidade de distinguir entre novas ideias e o

conhecimento já existente, de procurar incluir as novas aprendizagens nos seus conhecimentos prévios, relacionando conteúdos e atribuindo-lhes uma utilidade prática, integrando-os nas suas vivências do dia-a-dia. Estes estudantes demonstram interesse genuíno nas matérias de estudo e têm também a necessidade de analisar e perceber a explicação e demonstração coerente dos conteúdos (Chaleta, 2011; Entwistle, 2005). Por outro lado, a abordagem superficial resulta de uma intenção dos estudantes de completar a tarefa, memorizar a informação e reproduzir os conteúdos. Na maior parte das vezes, os estudantes que adotam este tipo de abordagem não fazem distinção entre novas ideias e o conhecimento já existente. Os fatos são aprendidos sem um enquadramento de significado (Fry, Ketteridge & Marshall, 2009) visando apenas corresponder de forma positiva ao requerido pelas formas de avaliação. A tarefa é percebida como uma exigência exterior e o estudante não se envolve intrinsecamente com a mesma. Esta forma de concretizar a aprendizagem leva a que os estudantes retenham os conteúdos de estudo como informações fragmentadas que não estabelecem relação entre si. Também é frequente notar que os estudantes que adotam maioritariamente este tipo de abordagem tendem a não estarem conscientes dos seus objetivos de aprendizagem (Entwistle, 2005; Chaleta, 2011).

Um outro estudo realizado pelo grupo de Gothenburg procurou diferenças entre estudantes que leram dois artigos diferentes sendo que um deles representava uma situação calma e outro suscitava alguma ansiedade. Ao questionarem os estudantes sobre o que sentiram acerca do artigo que leram, verificaram que as condições atuais não tiveram um efeito direto na abordagem utilizada, mas que o que sentiram sobre o texto influenciou a forma como leram o artigo; ou seja, os estudantes que revelaram maior interesse na tarefa evidenciaram uma abordagem profunda; e por outro lado, os estudantes que experimentaram ansiedade apresentaram uma abordagem mais superficial (Entwistle & Peterson, 2004). Este resultado sugere que variáveis pessoais, situacionais e relativas ao ensino e à aprendizagem podem influenciar as abordagens à aprendizagem adotadas pelos estudantes (e.g., Chaleta, 2003; Velez & Chaleta, 2013).

Os estudos realizados em Lancaster sobre a aprendizagem negligenciaram um aspeto fulcral na aprendizagem dos estudantes – a avaliação. Alguns autores (Biggs, 1980; Entwistle & Ramsden, 1983) introduziram este construto nas suas investigações conduzindo-os à descoberta de uma categoria adicional designada por Biggs, em 1999, por abordagem de alto rendimento. Entwistle também encontrou este terceiro tipo de abordagem e designou-o por abordagem estratégica. Os estudantes que se enquadram

neste tipo de abordagem caracterizam-se como estratégias uma vez que apresentam capacidades de organização com vista à obtenção dos melhores resultados aquando da realização das tarefas. São estudantes perspicazes e atentos às solicitações e aos requisitos das atividades académicas e aos critérios de avaliação das mesmas; reúnem os seus recursos, certificam-se da adequabilidade destes e dos materiais de estudo, e preocupam-se com as suas condições de trabalho (Entwistle, 2005). Neste tipo de abordagem a intenção do aluno é conseguir um bom desempenho com consciência dos critérios de avaliação. Os estudantes que adotam este tipo de abordagem mostram uma intenção que leva a um estudo organizado, uma boa gestão de tempo e de esforço, uma grande capacidade de concentração, envolvendo autorregulação e consciência do contexto de aprendizagem (Entwistle & Peterson, 2004) e revelam-se consistentes no seu empenho para atingir os seus objetivos (Entwistle, 2005). Trabalhos baseados em metodologias quantitativas (Entwistle & McCune; 2004; Entwistle, 2009) mostram que a abordagem estratégica emerge poucas vezes como corpo independente tendendo a associar-se ou à abordagem profunda ou à abordagem superficial. Quando surge ligada à abordagem superficial revela-se suficiente para estudantes de secundário mas insuficiente para níveis de ensino mais elevados e/ou para formas de avaliação mais complexas como as exigidas no ensino superior (Entwistle, 2009).

Bliuc, Ellis, Goodyear e Hendres (2011) ao estudarem as relações entre vários construtos de entre os quais o desempenho académico e as abordagens à aprendizagem em estudantes de ensino superior, encontraram relações positivas entre a abordagem profunda à aprendizagem e o desempenho académico, e, relações negativas entre a abordagem superficial e o desempenho académico.

Também Valadas, Gonçalves e Faísca (2011), numa investigação com estudantes de ensino superior, encontraram diferenças nos tipos de abordagem por relação com o domínio científico e com o género mas não encontraram em função do ano de escolaridade. No que se refere ao domínio científico, verificaram que a abordagem à aprendizagem de tipo superficial foi encontrada maioritariamente em estudantes das Ciências Económicas Empresariais - CEE e das Ciências e Tecnologia - CT, enquanto a abordagem à aprendizagem de tipo profunda esteve mais representada nos estudantes das Ciências Humanas e Sociais - CHS. Relativamente ao sexo, os rapazes que frequentam os cursos de CT e de CEE obtiveram valores mais elevados na abordagem à aprendizagem de tipo superficial, enquanto as raparigas que estudam CHS demonstraram utilizar abordagens mais profundas à aprendizagem.

1.2. A perspectiva SRL - *Self Regulated Learning*

A tradição da perspectiva do processamento de informação (IP) deu origem a várias perspectivas teóricas. Uma destas consiste na autorregulação da aprendizagem (self-regulated learning - SRL) que foi ganhando terreno ao considerar que a aprendizagem dos estudantes, para além de fatores cognitivos, incluía também aspetos afetivos, motivacionais e contextuais (Pintrich, 2000; 2004; Zimmerman, 2000).

O conceito de autorregulação foi inicialmente postulado por Albert Bandura que defendeu que as pessoas eram agentes de ação, auto-examinadoras do seu próprio funcionamento cognitivo, afetivo e comportamental não se limitando a reagir aos estímulos externos, como era defendido pelos modelos teóricos puramente comportamentalistas (Bandura, 1999). De acordo com Bandura, o processo de autorregulação resulta da operação conjunta de três subfunções psicológicas: auto-observação, processos de julgamento e auto-reação e assume que o ambiente tem um papel crucial na determinação do comportamento (Bandura, 1991; 1999). De acordo com Raffaelli, Crockett e Schen (2005) a autorregulação pode ser vista como uma capacidade intrínseca aos sujeitos para regular o comportamento, a atenção e o afeto como forma de se adequar de forma eficaz às exigências do contexto. Todas as pessoas procuram autorregular o seu funcionamento com vista a atingir os seus objetivos sejam estes pessoais, sociais ou académicos, no entanto, distinguem-se as formas de autorregulação eficazes das ineficazes consoante a qualidade e a quantidade dos processos autorregulatórios utilizados por cada pessoa (Zimmerman, 2000).

A autorregulação da aprendizagem pode ser considerada como um processo ativo e construtivo através do qual os aprendizes traçam objetivos para a sua aprendizagem e posteriormente, procuram monitorizar, regular e controlar o uso da sua cognição, motivação e comportamento, orientados e limitados por esses objetivos e pelas características contextuais do seu meio (Goetz, Nett & Hall, 2013; Pintrich, 2000). Os estudantes que autorregulam a sua aprendizagem estão comprometidos ativamente e construtivamente num processo de emergência de significado e adaptam os seus pensamentos, sentimentos, motivação e ações à sua aprendizagem. Os estudantes têm a capacidade para delimitar os seus próprios objetivos e para fazer uso de padrões para dirigir a sua aprendizagem nesse sentido (Boekaerts & Corno, 2005). Este construto explicita o grau com o qual os alunos se sentem metacognitiva, motivacional e

comportamentalmente participantes no seu processo de aprendizagem (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2006).

Esta perspetiva teórica (SRL) assim como alguns dos seus modelos mais representativos serão apresentados e desenvolvidos na última parte da revisão da literatura.

1.3. Estratégias de estudo e de aprendizagem

A aprendizagem baseia-se em três aspetos cruciais: o processamento ativo da informação, a redução da informação a unidades com significado e geríveis e, ao ensaio e constante revisão da informação ao longo do tempo (Garrido & Calheiros, 2016). Os autores acreditam que a aprendizagem pode ser melhorada utilizando estratégias que promovam qualquer um destes processos. Helms e Rogers (2011) salientam a importância de seis tipos de estratégia para melhorar o sucesso académico dos estudantes: a organização e gestão do tempo; a leitura compreensiva dos materiais de estudo; a atenção na sala de aula; um bom desempenho nos elementos de avaliação; estudo de forma eficiente e cuidado consigo mesmo. Os autores consideram que os estudantes beneficiam se estiverem conscientes de que as estratégias podem ajudá-los a melhorar o seu desempenho académico.

Serafini (2001) salienta a importância de estratégias de estudo como a leitura, elaboração de apontamentos/anotações, o uso da esquematização, a seleção de informação e relacionamento de conhecimentos, a realização e aplicação de exercícios no processo de aprendizagem dos estudantes.

Estudar de forma atenta e reflexiva revela-se mais profícuo em termos de aprendizagem e de rendimento académico, no entanto, muitos estudantes nunca aprenderam estratégias de estudo eficazes e/ou não têm a consciência sobre quais as estratégias de estudo que costumam utilizar mais recorrentemente e, talvez por isso, vão replicando erros ao longo do seu percurso académico (Garrido & Calheiros, 2016). Carvalho e Pimenta (2005) referem que, em Portugal, mesmo no ensino superior, existem muitas dificuldades com a escrita uma vez que muitos estudantes não planeiam a sua escrita e revêem os textos de forma superficial. Festas, Oliveira, Rebelo, Damião, Harris e Graham (2015) salientam a importância de refletir acerca do percurso dos estudantes e dos procedimentos instrucionais necessários para colmatar estes défices.

Kauffman, Zhao e Yang (2011) referem que o registo da informação através de apontamentos/notas está entre as atividades de aprendizagem mais conhecidas e utilizadas pelos estudantes, podendo acontecer durante as aulas, durante a leitura de livros e durante o estudo de conteúdos disponíveis online. Estes autores consideram que a tomada de apontamentos serve duas funções primárias: uma primeira função de codificação, uma vez que a ação de tomar apontamentos requer que os alunos codifiquem a informação para a memória de longo termo; e uma segunda função a de armazenamento externo da informação.

A atenção nas aulas revela-se uma estratégia fundamental para ajudar a identificar e a compreender os conteúdos de estudo mais relevantes. Spitzer (2007) defende que prestar atenção a determinados assuntos estimula os sentidos e provoca a ativação das estruturas neuronais responsáveis pelo processamento desses aspetos facilitando, assim, a aprendizagem.

Um dos obstáculos à produtividade nos ambientes de aprendizagem prende-se com as interrupções. As interrupções suspendem a fluência do trabalho e podem induzir ao esquecimento. Este esquecimento, na maior parte das vezes, conduz à necessidade de repetir o trabalho exigindo tempo e esforço adicionais para continuar e/ou para concluir as tarefas interrompidas. Este princípio, defendido por Froehle e White (2014) como o princípio das sequências homogêneas, sugere assim que, quando os indivíduos são constantemente interrompidos, tornam-se menos eficazes e mais demorados para realizar as tarefas. Jett e George (2003) consideram que as interrupções podem emergir sob quatro formas distintas: intrusões, pausas, distrações e discrepâncias. As intrusões são encontros inesperados com outras pessoas que, por sua iniciativa, interrompem o decorrer e a continuidade do trabalho, temporariamente. As pausas são interrupções do trabalho que podem acontecer de forma espontânea ou planeada e que, ao contrário das intrusões, são iniciadas e antecipadas pelo próprio, obedecem a rituais diários, e que servem principalmente para assegurar necessidades dos sujeitos. As distrações são reações aos estímulos externos e a atividades irrelevantes, que interrompem o foco da atenção e concentração nas tarefas prioritárias. Por último, as discrepâncias são paragens que ocorrem espontaneamente enquanto os sujeitos realizam as tarefas e que advêm de inconsistências entre o seu conhecimento, as suas expectativas e as próprias observações consideradas importantes para a tarefa a realizar. Este tipo de interrupção suspende o processamento automático de informação que suporta a realização da tarefa e direcciona a atenção do sujeito para a causa dessa inconsistência. Todas estas formas de interrupção

do trabalho têm consequências positivas e negativas (Jett & George, 2003) e, uma vez mais, quanto melhor os indivíduos se conhecerem a si e ao seu ritmo de trabalho, melhor será o usufruto de cada um dos tipos de interrupção.

Na atualidade é incontornável a utilização de meios tecnológicos como ferramentas de pesquisa, de estudo e de aprendizagem de estudantes de ensino superior. Esta omnipresença de recursos de informação e de comunicação pode trazer grandes vantagens, mas também pode acarretar sérios problemas de aprendizagem, sobretudo quando há uma imensidão de tarefas a serem realizadas em simultâneo e em paralelo às atividades de estudo e de aprendizagem. Junco (2012) divulga a ideia de que a capacidade de processamento de informação do ser humano é limitada para conseguir assegurar o tratamento de vários estímulos em simultâneo e este fato justifica que o fenómeno *multitasking* (multi tarefas) tenha conduzido à emergência de investigações que procuram compreender a relação entre a utilização destes meios com questões académicas (e.g., Junco & Cotten, 2012; Sana, Weston & Cepeda, 2013). Junco e Cotten (2012) encontraram relações negativas entre a utilização do facebook e de escrita de mensagens de texto com a média escolar de estudantes universitários. Para além disso concluíram que envolver-se neste tipo de tarefa em simultâneo com a realização de trabalhos de casa pode comprometer a capacidade de processamento da informação e dificulta um tipo de aprendizagem mais profundo. Também Sana, Weston e Cepeda (2013) compararam o desempenho de estudantes universitários num teste após uma aula em que alguns realizaram multitarefas num computador enquanto outros não utilizaram. Os autores encontraram que os estudantes que utilizaram o pc durante a aula tiveram resultados mais baixos no teste do que os outros estudantes. Assim, concluíram que a realização de várias tarefas no computador ao mesmo tempo da aula provocou distrações importantes para os seus utilizadores sendo prejudicial para a compreensão dos conteúdos de leitura. A realização e divulgação de estudos deste tipo são importantes para chamar a atenção para as vantagens e desvantagens da utilização deste tipo de recursos durante o estudo e momentos de aprendizagem e também para alertar para os cuidados a ter com a utilização dos mesmos.

Uma outra ideia muitas vezes inculcada é a de que, quanto mais tempo o estudante passa a estudar, melhor rendimento académico apresenta, no entanto, Rau e Durand (2000) esclarecem que, acima da quantidade de tempo investida, será mais vantajoso uma abordagem metódica ao estudo em que o estudante se envolve com a tarefa e com o esforço de estudo utilizando estratégias eficazes em vez de outras atividades alternativas.

Newell (2015) enfatiza a importância e o papel do pensamento e da cognição humana para alcançar tarefas extremamente complicadas e exigentes.

As estratégias e os métodos de estudo revelam-se essenciais aos estudantes e à sua realização acadêmica dado que lhes possibilitam aceder a conjunturas mentais fundamentais para uma aprendizagem mais efetiva e autónoma (Alarcão, 2000). No entanto, nota-se que ainda há muitos estudantes que não utilizam, não conhecem ou não adquiriram estratégias de estudo eficientes enquanto outros utilizam, no ensino superior, as mesmas estratégias que utilizavam no secundário, sendo por isso necessário implementar recursos académicos e individuais que possam levar o estudante a adquirir, desenvolver ou reajustar os métodos de estudo ao nível de exigência do ensino universitário (Garrido & Calheiros, 2016). É então possível constatar que são inúmeros os fatores que influenciam a aprendizagem e o sucesso académico dos estudantes: fatores pessoais, sociais, fatores relacionados com dinâmicas internas das instituições de ensino e com políticas educativas entre outros.

Muitas universidades dispõem de vários serviços de apoio, de aconselhamento académico, tutorias, serviços de desenvolvimento de carreira, estruturas de suporte destinadas ao desenvolvimento de competências de estudo e outras transversais que podem ajudar o estudante na sua tarefa académica (Helms & Rogers, 2011). Será importante alertar os estudantes para a existência e importância destes recursos e serviços que as suas instituições de ensino disponibilizam de forma a tirarem o melhor proveito para o seu estudo e aprendizagem.

A temática dos métodos e estratégias de estudo e de aprendizagem tem sido alvo de desenvolvimento, existindo diferentes categorizações consoante as diversas lentes teóricas a partir das quais têm sido investigadas. Nota-se, por exemplo, que a investigação sobre esta temática tem sido realizada quer no âmbito das abordagens à aprendizagem quer no âmbito das estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Ao longo do tempo emergiram várias definições acerca das estratégias de estudo e de aprendizagem. Assim, estas podem ser consideradas como comportamentos assumidos pelo aluno com o propósito de influenciar a sua forma de processamento da informação ou como procedimentos organizados de forma intencional antes, durante e após a realização de uma tarefa com a intenção de auxiliar a sua execução, regulação e avaliação de acordo com os objetivos propostos (Levin & Pressley, 1985). Segundo Lopes da Silva e Sá (1993) as estratégias tanto podem ser vistas como planos formulados pelos alunos para atingirem objetivos de aprendizagem (a um nível mais complexo), como

podem ser consideradas como qualquer procedimento utilizado para a concretização de uma determinada tarefa (a um nível mais específico). Deshler e Lenz (1989) apresentam uma definição que salienta a existência de uma componente cognitiva (o que se passa no pensamento do sujeito), para além da mera componente comportamental (o que o sujeito faz). Zimmerman e Martinez-Pons (1986) consideram que as estratégias de aprendizagem autorregulada compreendem ações dirigidas pelo aluno para adquirir informação, competências, objetivos e auto-percepções instrumentais do sujeito. Perspetivas mais recentes consideram que as estratégias de estudo e de aprendizagem podem ser vistas como processos deliberados de tomada de decisão que possibilitam selecionar e mobilizar conhecimentos despoletados por determinada solicitação tendo em vista corresponder às exigências educativas (Carvalho, 2013; Veiga-Simão, 2002).

Ao longo do seu percurso académico, os estudantes adquirem um conjunto individual de estratégias de estudo e de aprendizagem graças às situações e experiências que vivenciam tanto em contextos formais como informais de educação (Bartalo & Guimarães, 2008). Este processo pode dar-se de forma deliberada ou sem que o estudante tenha a consciência de que as desenvolveu (Ersözli, 2010). Dansereau (1985) refere que a opção pela utilização de uma determinada estratégia em detrimento de outra pode ter por objetivo influenciar a forma como se seleciona, adquire, organiza ou integra os novos conhecimentos, mas também, procurar manter os estados motivacional e afetivo apropriados para a realização das tarefas. A utilização adequada das estratégias influencia a qualidade e quantidade do envolvimento na tarefa (Mckeachie, Pintrich, Lin, Smith & Sharma, 1990).

Weinstein e Mayer (1983) referem que as estratégias são passíveis de serem ensinadas pelos professores aos seus alunos, e que, ajudar os estudantes a desenvolverem formas efetivas de ultrapassarem os obstáculos da informação, assim como do seu próprio pensamento, é um dos objetivos mais importantes do sistema de educação. Ersözli (2010) também refere que a utilização eficiente de estratégias de estudo e de aprendizagem pode ser ensinada e que esta deveria ser uma preocupação e prioridade constantes para os professores e educadores das várias áreas disciplinares (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Rosário, Nuñez e Gonzalez-Pienda (2006) chamam à atenção de que o ensino de estratégias de estudo e de aprendizagem deve respeitar uma lógica desenvolvimental, deve ser realizada em contexto apropriado e deve proporcionar uma grande diversidade de estratégias aos estudantes para que estes possam utilizar aquelas que sejam mais adequadas a si e às características das tarefas que estão a realizar. Wirth e Perkins (2008)

destacam a importância de aprender as estratégias dentro dos contextos adequados e não de forma isolada. Zimmerman e Bandura (1994) referem que os estudantes a quem são ensinadas estratégias adequadas às várias atividades escolares são mais autônomos e flexíveis na utilização dessas estratégias e isso contribui para a maior eficácia na realização das tarefas acadêmicas.

A existência de uma grande variedade de contextos onde a aprendizagem ocorre conduziu à discussão acerca das dimensões nas quais as estratégias variam, e, conseqüentemente, ao aparecimento de diversos estudos, categorizações, taxonomias e sistemas de classificação de acordo com diferentes autores (e.g., Brooks e Dansereau, 1983; Brooks, Simuts e O' Neil, 1985; Chaleta, 2003; Mckeachie, Pintrich, Lin, Smith & Sharma, 1990; Dansereau et al, 1979; Weinstein & Mayer, 1983; Zimmerman & Pons, 1986).

Mckeachie et al (1990) consideram três grupos de estratégias de aprendizagem: estratégias cognitivas (estratégias de ensaio, elaboração e organização), estratégias metacognitivas (estratégias de planejamento, monitoramento e regulação) e estratégias de administração de recursos (gestão do tempo, organização do ambiente de estudo, administração do esforço e busca de apoio a terceiros).

Karabenick e Knapp (1991) consideram dois grandes grupos: cognitivas e metacognitivas. Os autores incluem as estratégias de organização dentro das estratégias cognitivas e as de organização (do local e do tempo de estudo) dentro das estratégias metacognitivas.

Uma classificação proposta por Rohwer, na década de 80, propõe o estudo como a atividade central e potenciadora da aprendizagem. Esta perspectiva defende que a qualidade e quantidade de aprendizagem dependem tanto de fatores cognitivos como de fatores afetivos e motivacionais (e.g., sentimentos de auto-eficácia, expectativas de sucesso, esforço, persistência, entre outros). O autor propõe que o nível de realização dos estudantes varia consoante as atividades de estudo, as suas características pessoais e as características do contexto e que, por sua vez, o nível de realização pode influenciar as capacidades e a motivação do estudante. A classificação proposta por este autor distingue processos cognitivos, afetivos e organizacionais. Os processos cognitivos podem ser abertos (e.g., tirar notas, sublinhar, classificar, resolver problema) ou ocultos (e.g., seleção, repetição, elaboração, organização e revisão). Os processos afetivos podem ser diversificados como a diminuição da ansiedade, a determinação de objetivos, o auto-reforço e as auto-verbalizações. Por último, os processos de organização prendem-se com

a fixação do tempo e do esforço, a consulta de textos suplementares e de testes/exames anteriores, a consulta aos professores e a adaptação das condições de estudo (Ribeiro, 2001).

Weinstein e Mayer (1983) destacam cinco tipos de estratégias: de treino/ensaio, de elaboração, de organização, de monitorização da compreensão e estratégias afetivas. As estratégias de treino/ensaio têm como principal objetivo a seleção da informação ajudando o aluno a prestar atenção a aspetos importantes e a assegurar que os conteúdos são adquiridos e aplicados. Esta categoria inclui tarefas como copiar, sublinhar tomar notas seletivas, repetir ativamente o material a ser aprendido, tanto pela fala como pela escrita (Boruchovitch, 1999; Ersözülü, 2010; Weinstein & Mayer, 1983). As estratégias de elaboração visam a integração dos novos conhecimentos com os conhecimentos prévios transferindo informação da memória de longo prazo para a memória de trabalho. As tarefas mais frequentes nesta categoria incluem parafrasear, criar analogias, relacionar informações, tirar notas, responder a questões (Weinstein & Mayer, 1983), explicar por outras palavras, resumir, definir a relação entre a informação nova e a já existente (Ersözülü, 2010). As estratégias de organização têm por objetivo a imposição de estrutura ao material a ser aprendido, a seleção de informação a ser transferida para a memória de trabalho e a construção de relações entre ideias na memória de trabalho. As tarefas mais comuns dentro desta categoria incluem delinear, criar diagramas e esquemas (Weinstein & Mayer, 1983). As estratégias de monitorização da compreensão têm por objetivo a verificação da compreensão do material de estudo e englobam tarefas como o auto-questionamento para confirmar a compreensão dos conteúdos (Ersözülü, 2010), reagir quando se apercebe que não entendeu, estabelecer metas, usar os objetivos como um guia de estudo, acompanhar o progresso em direção aos mesmos e, se necessário, modificar estratégias utilizadas (Boruchovitch, 1999). A utilização deste tipo de estratégias implica que o indivíduo estabeleça os seus objetivos de aprendizagem, esteja consciente e realista na sua capacidade de avaliar o grau em que está conseguindo esses objetivos e, se necessário, mudar as estratégias para atingi-los. As estratégias afetivas têm por objetivo a eliminação de sentimentos desagradáveis que não sejam facilitadores da aprendizagem. As estratégias mais comuns nesta categoria incluem reduzir as distrações externas, procurar sítios calmos, evitar sentimentos prejudiciais ao estudo, dirigir a atenção para longe da fonte de sentimentos negativos e evitar a sensação de medo de falhar (Weinstein & Mayer, 1983).

Weinstein e MacDonald (1986) sugerem quatro grandes grupos de estratégias: de aquisição de conhecimentos; de monitorização da compreensão; de estudo ativo e estratégias de suporte. As estratégias de aquisição de conhecimentos têm por objetivo criar a ligação entre os conhecimentos novos e os já adquiridos, reportando-se a analogias, inferências, criação de imagens (também consideradas como estratégias de elaboração), mnemónicas (também utilizadas como estratégias de memorização). As estratégias de monitorização da compreensão são utilizadas para verificar em que medida os objetivos de aprendizagem estão ou não a ser alcançados e para detetar as falhas na compreensão. As estratégias de estudo ativo englobam a tomada de apontamentos e notas assim como a preparação para os momentos de avaliação. Por último, as estratégias de suporte prendem-se com os métodos internos e externos favoráveis à criação e à manutenção da aprendizagem como procedimentos para obter a organização do local e tempo de estudo, técnicas de focalização da atenção e estratégias para lidar com aspetos afetivos como a ansiedade e a frustração (Ribeiro, 2001).

Zimmerman e Martinez-Pons (1986) consideram 14 categorias de estratégias de aprendizagem autorregulada: auto-avaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e planeamento, busca de informação, registo de informação, auto-monitorização, organização do ambiente, busca de ajuda e revisão. As estratégias de auto-avaliação reportam-se à avaliação feita pelos próprios estudantes acerca da qualidade do seu progresso no trabalho; as estratégias de organização e transformação referem-se à estruturação do material de estudo de forma evidente ou dissimulada para promover a aprendizagem; as estratégias de determinação de metas e planeamento consistem em estabelecer objetivos, planear a sequência e o tempo necessário para a realização das atividades; as estratégias de procura de informação relacionam-se com a pesquisa de novos dados; a estratégia relativa aos registos e à auto-monitorização inclui esforços para guardar informações através de apontamentos; as estratégias de estruturação do meio incluem esforços para organizar e adequar o espaço físico à tarefa de estudo; a estratégia relativa a auto-consequências prende-se com a criação de recompensas ou castigos que os estudantes se atribuam pelo seu sucesso ou insucesso; as estratégias de repetição e de memorização referem-se aos esforços para reter o material; as estratégias de procura de apoio subdividem-se consoante as pessoas a quem essa ajuda é solicitada: junto dos pares ou dos professores; as estratégias de revisão de notas, textos e artigos reportam-se a leitura de fontes escritas como forma de se prepararem para as aulas ou para as avaliações. Os autores evidenciam que todas as estratégias referidas têm por

objetivo fomentar a utilização da autorregulação em favor da aprendizagem, focalizando-se no funcionamento pessoal, comportamental, de realização acadêmica e do meio de aprendizagem.

Gargallo, Suárez-Rodríguez e Pérez-Perez (2009) apresentam uma classificação de estratégias de aprendizagem que considera dois grandes grupos de estratégias: as estratégias afetivas, de apoio e de controlo; e as estratégias cognitivas relacionadas com o processamento de informação. Dentro do primeiro grupo são incluídas estratégias motivacionais, componentes afetivas, estratégias metacognitivas e estratégias de controlo do contexto, interação social e gestão de recursos. Relativamente ao segundo grupo, os autores englobam estratégias de pesquisa, de recolha e de seleção da informação e estratégias de processamento e de uso da informação.

Carvalho (2013) considera que não existem estratégias explicitamente indicadas para cada tarefa de aprendizagem uma vez que é da responsabilidade dos estudantes selecionarem os métodos propícios para cada tipo de problema, considerando os fatores e as características de cada situação com que se confrontam. De fato, a escolha das estratégias utilizadas pelos estudantes quando realizam uma determinada tarefa académica depende do modo como estes percecionam a dita tarefa e da forma como percecionam as suas próprias competências pessoais (Ribeiro, 2001). É na sequência desta perspetiva que Biggs, nas décadas de 70 e 80, adota e desenvolve o modelo 3P em que identifica três grupos de fatores determinantes para o processo de aprendizagem dos estudantes: fatores de presságio, de processo e de produto (Biggs, 1987). Os fatores de presságio definem condições prévias do estudante à sua experiência de ensino superior e englobam variáveis pessoais (e.g., competências, locus de controlo, experiências prévias) e situacionais (e.g., natureza das tarefas, características institucionais e instrucionais). Estes fatores são fundamentais às interrelações entre as abordagens dos estudantes às tarefas de aprendizagem com a sua performance académica. O segundo conjunto de fatores - de processo - remetem para a complexidade do processo de aprendizagem e para as abordagens ao estudo e à aprendizagem, envolvendo as suas componentes: motivos e estratégias. O terceiro e último conjunto de fatores - de produto - considera o desempenho académico como produto e o envolvimento afetivo positivo ou aversivo consoante a avaliação positiva ou negativa do mesmo (Biggs, 1987; Valadas, 2016).

Santos, Vendramini, Suheiro e Santos (2006), ao analisarem a utilização de estratégias de aprendizagem nos estudantes de Psicologia, encontraram que os alunos do último ano do curso pareciam utilizar mais estratégias metacognitivas, comparativamente com os estudantes de primeiro ano deste curso. Lemos, Costa e Barbosa (2011) ao comparar estudantes do sexo feminino e masculino nas atividades de estudo, constataram que mais frequentemente as raparigas utilizam estratégias metacognitivas do que os rapazes.

Heikkilä e Lonka (2006) utilizando metodologia quantitativa, encontraram relações entre as abordagens ao estudo, regulação da aprendizagem e estratégias cognitivas assim como entre estas variáveis e o sucesso no estudo, em estudantes de ensino superior. Estes autores encontraram que a abordagem profunda, a autorregulação da aprendizagem e a utilização de estratégias optimistas aproximam-se; enquanto a abordagem superficial, os problemas com a regulação no estudo e auto-handicap também se relacionaram entre si. Os autores chamam a atenção para as implicações práticas destes resultados já que atendendo ao fato de que as abordagens à aprendizagem e estratégias cognitivas parecem ser algo estáveis ao longo do tempo, será importante desenvolver contextos de ensino e de aconselhamento que possam promover a mudança do sistema de crenças dos estudantes contribuindo-se para uma melhor preparação dos estudantes para os contextos cada vez mais desafiantes com os quais terão que lidar futuramente.

Ning e Downing (2015), utilizando metodologias quantitativas, encontraram quatro perfis de estudantes de ensino superior, de acordo com a sua orientação para a utilização de estratégias de aprendizagem autorregulada: estudantes autorreguladores competentes, estudantes autorreguladores cognitivamente orientados, estudantes autorreguladores comportamentalmente orientados e estudantes autorreguladores minimamente orientados. Destacando dois destes perfis, encontraram que os estudantes autorreguladores competentes apresentam níveis elevados de auto-conceito académico, de motivação, de atitude, baixos níveis de ansiedade antes dos testes e melhores resultados académicos. Por contraste, os estudantes com orientação reduzida para a autorregulação apresentaram baixos níveis de motivação, de atitude, de auto-conceito académico; baixos resultados académicos e níveis muito elevados de ansiedade antes dos testes. Estes resultados sugerem fatores importantes para serem alvos de intervenção, como forma de promoção da autorregulação dos estudantes.

Os estudos sobre estratégias de aprendizagem têm demonstrado que os estudantes universitários dispõem de um amplo leque de possibilidades para enfrentar o estudo,

sendo que a motivação, a dedicação, a disponibilidade de recursos e as estratégias de estudo são altamente importantes neste processo (Maroto, Domínguez & Álvarez, 2014).

2. Cognição, metacognição e aprendizagem

Ao longo dos anos têm sido inúmeros os autores que têm vindo a estudar a aprendizagem e salientar a importância das relações entre componentes fundamentais como os processos relativos à cognição e à metacognição (e.g., Beber et al, 2014; Boyle, Duffy & Dunleavy, 2003; Trigwell & Ashwin, 2006; Vermunt, 2005). A cognição compreende diferentes processos cognitivos individuais que podem ser usados para aprender e desempenhar uma tarefa (Pintrich, 2000) enquanto a metacognição se prende com o conhecimento e experiência acerca dos próprios processos cognitivos (Kelly & Donaldson, 2016).

Os processos cognitivos podem ser vistos como atividades cerebrais responsáveis pela transformação, transporte, redução, coordenação, recuperação e utilização das informações que permitem uma representação mental do mundo. Tratam-se de formas de processar a informação e acontecem sempre que a pessoa percebe, lembra, pensa, adquire, recupera e ou transforma informação (Brandimonte, Bruno & Collina, 2006). Esta componente é responsável pelo pensamento e, no âmbito da aprendizagem, leva aos resultados de aprendizagem ao nível do conhecimento, compreensão e aquisição de competências (Oosterheert & Vermunt, 2001).

A cognição envolve processos cognitivos e também pensamentos e/ou comportamentos que ajudam na aquisição da informação, na integração desta informação com os conhecimentos prévios assim como na recuperação da informação disponível (Pintrich, 2000; Ersözlü, 2010).

O pensamento pode ser visto como o conteúdo da atividade intelectual do indivíduo. De forma sequencial um pensamento leva a outro pensamento (Ericsson & Crutcher, 1991); ou seja, o pensamento pode ser representado como uma sequência de ideias (estados cognitivos relativamente estáveis) intercaladas por períodos de atividade de processamento (Ericsson & Simon, 1998).

McGuinness (1999) apresenta uma lista relativa a processos abrangidos pelo pensamento. Este conjunto inclui atividades como sequenciar e ordenar informação; selecionar, classificar e agrupar; comparar e contrastar; predizer e hipotetizar; retirar conclusões; distinguir fatos e opiniões; enviesamentos e confiabilidade; gerar ideias e

brainstorming; atribuir causas e efeitos; definir e clarificar problemas; encontrar soluções; delinear objetivos; testar soluções, avaliar resultados; planejar e monitorizar; tomar decisões; definir prioridades; distinguir prós e contras e refletir sobre o próprio pensamento.

William Perry, na década de 70, nas suas pesquisas sobre orientações epistemológicas ou níveis de desenvolvimento cognitivo e ético de estudantes do ensino superior verificou que a forma como os indivíduos pensam e atribuem significado às suas experiências pessoais varia e evolui ao longo dos anos e tem por base três níveis de pensamento: o dualismo - nível elementar que opõe o certo ao errado; o relativismo – um nível que admite, progressivamente, o caráter relativo do conhecimento; e o compromisso no relativismo – nível em que se assume uma posição de comprometimento para com o sistema de valores que foi sendo construído (Entwistle, 2005; Martins & Ferreira, 2011).

Jerôme Bruner (1975) distinguiu entre o pensamento analítico e o pensamento intuitivo. O pensamento analítico caracteriza-se por segmentos sequenciais, etapas que podem ser explicitadas pela pessoa que pensa, às outras pessoas. Este tipo de pensamento acontece com plena consciência da informação e das operações envolvidas. Pode envolver um raciocínio cauteloso e dedutivo, com lógica e um plano de ação premeditado; ou pode envolver um processo gradativo de indução e de experiência com utilização de técnicas de pesquisa e de análise estatística. Por outro lado, o pensamento intuitivo não obedece a passos bem definidos e cuidadosos mas tende a basear-se numa percepção implícita dos problemas como um todo. As pessoas que desenvolvem este tipo de pensamento obtêm respostas, certas ou erradas, muitas vezes sem terem a consciência sobre a forma como chegaram até elas; por isso muitas vezes não são capazes de relatar o processo e os aspetos da situação problemática que estão respondendo. O pensamento intuitivo geralmente fundamenta-se na familiaridade com o campo e com a estrutura do conhecimento, o que permite “dar saltos” por cima de certas etapas e utilizar atalhos, o que exige uma verificação posterior das conclusões.

Guilford, nos anos 40, distinguiu o pensamento convergente do pensamento divergente. O pensamento divergente pode ser definido como aquele que produz muitas ideias ou alternativas e que permite muitas possibilidades a partir de um único ponto de partida, enquanto o pensamento convergente pode ser visto como dirigido para a descoberta de uma única resposta correta (Guilford, 1980).

Swartz (2008) concebeu o pensamento hábil como a utilização de competências de pensamento apropriadas às tarefas, reforçada por hábitos da mente e orientada pelo

próprio sujeito acerca do tipo de pensamentos que está a ter. O autor considera que a aprendizagem baseada no pensamento é aquela que acontece quando o professor consegue lidar com estes processos de filtragem, refinamento e adaptação de técnicas para ensinar os estudantes de forma que estes possam melhorar a qualidade do seu pensamento, da compreensão dos conteúdos e conseqüentemente, da sua aprendizagem. Estas diferentes perspectivas chamam-nos à atenção, por um lado, para diferentes formas de conceber e de analisar o pensamento e por outro, para a relação entre estilos de pensamento, aprendizagem e desempenho académico dos estudantes.

Paul e Elder (2007) descreveram o pensamento crítico como uma arte de analisar e de avaliar o pensamento de forma a melhorá-lo e pressupõe conhecimento das estruturas básicas e intelectuais do pensamento. Pintrich e García (1993) consideram que este pode ser visto como uma forma cognitiva que conduz os estudantes para pensar acerca dos conteúdos de estudo de uma forma reflexiva, profunda e crítica. Encorajar o pensamento crítico do estudante prevê a promoção da sua capacidade para questionar os fatos e para desafiar os quadros explicativos vigentes, para reconhecer a importância das questões e da sua compreensão, para observar e detetar as problemáticas atuais e futuras, procurar soluções para as dificuldades subjacentes a essa realidade, para justificar e argumentar as suas opiniões acerca dos assuntos; ou seja, para incrementar a sua capacidade para pensar, refletir e agir (Brockbank & McGill, 1998; Harvey & Knight, 1996; Turabik & Gün, 2016). Uma aprendizagem baseada no pensamento crítico revela-se transformativa e envolve desconstruir significados, mitos, atitudes e formas de entender os fenómenos, mas, acima de tudo, envolve aprender a aprender, envolve conseguir uma reconceptualização do mundo, onde é implantada a base para a experiência de aprendizagem para e ao longo da vida. A promoção deste tipo de aprendizagem pressupõe um processo integral incluindo o pensamento, o ser e a ação da pessoa, um processo em que o aluno é participante ativo e comprometido numa interação contínua entre a reflexão e a prática (Brockbank & McGill, 1998). Barnett (1997) amplifica este conceito para visão mais holística, a do estudante como um ser crítico (*critical being*), uma perspectiva que defende que os estudantes refletem sobre o conhecimento, mas, desenvolvem acima de tudo, capacidades de auto-reflexão e de ação crítica. Esta noção enfatiza o sentido de si e a potencialidade para a ação, ao invés de uma restrição ao pensamento crítico. Para aquele autor, este ser crítico não pode ser construído em isolamento, nem de forma separada da sociedade (Brockbank & McGill, 1998) e através do ensino superior, os estudantes podem mudar como pessoas, podem alargar a sua interpretação de pensamento crítico,

ultrapassando a sua relação com o conhecimento formal e passando a incluir a auto-reflexão crítica (sobre si) e a ação para com o mundo (Turabik & Gün, 2016). A reflexividade é uma condição necessária à sociedade moderna e um meio de permitir que as pessoas desenvolvam recursos para lidar com a incerteza e responder à mudança. A capacidade de ser reflexivo e auto-consciente permite aos estudantes mudarem a sua relação com as disciplinas, consigo mesmos e com o mundo, através de um aumento e aprofundamento da sua compreensão e potencialidade para a ação (Brockbank & McGill, 1998), mas tal exige um compromisso com a auto-monitorização e com a auto-confrontação (Barnett, 1997). O pensamento crítico revela-se crucial para enfrentar a complexidade da vida moderna científica e tecnológica, com sucesso. Os sujeitos que optam por esta forma de pensamento, têm mais probabilidades de se realizarem no campo pessoal e profissional do que os não críticos. Vários estudos indicam relações positivas entre o pensamento crítico e o seu sucesso académico (e.g., Lee & Sidhu, 2015; Paul & Elder, 2007; Turabik & Gün, 2016; Villavicencio, 2011). Afirma-se que o pensamento crítico, como uma das maiores competências do sec. XXI, possibilita a análise dos fenómenos de forma independente de preconceitos e de conhecimentos anteriores (Noone, Bunting & Hogan, 2016) e tem muitos benefícios para os sujeitos e para a sociedade em termos do brotar de consciência para separar os dogmas do conhecimento científico (Turabik & Gün, 2016). Assim sendo, os alunos devem ser preparados para usarem as suas capacidades de pensamento crítico na recolha, avaliação e uso da informação para uma eficaz resolução de problemas e tomada de decisão a nível pessoal e profissional.

Incentivar a aprendizagem transformacional é permitir que as pessoas se tornem aprendizes criticamente reflexivos. Ao envolver-se num processo de aprendizagem ativo e profundo, o estudante abandona uma posição passiva e dependente e aumenta a sua capacidade de agente autónomo e independente. Tal compreensão e prática é responsabilidade emergente dos professores e das instituições de ensino superior. De fato, aprender é um processo social e pressupõe uma interdependência inter-alunos e entre professores e alunos. Refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, sobre a sua relação com a forma como ele está a decorrer, atribuir significado às suas experiências de aprendizagem (na forma de pensamento, sentimento ou ação), enquanto estas estão a acontecer ou subsequentemente e a capacidade para reconsiderar os fenómenos como diferentes daquilo que aparentam ser, revelam-se excelentes formas de promoção de

reflexividade e conseqüentemente de busca de aumento de qualidade da sua aprendizagem (Brockbank & McGill, 1998).

Para além das diferentes terminologias usadas para diferenciar tipos de pensamento, é também fundamental considerarmos os pensamentos que ocorrem durante a execução das tarefas do dia-a-dia. De fato, o discurso dos indivíduos na vida diária reflete aspetos dos seus pensamentos e, geralmente, apenas uma pequena parte de todos esses pensamentos é verbalizada e a maior parte é suprimida (Ericsson & Simon, 1998). Estes autores fazem a distinção entre o pensamento silencioso (aquilo que se passa na mente dos indivíduos), a verbalização dos pensamentos (*thinking aloud*) e a descrição e a explicação dos seus próprios pensamentos. O *thinking aloud* revela-se incoerente e incompleto com apenas partes de informação desconetadas para quem as ouve ou transcreve, enquanto a descrição e explicação dos pensamentos permite que os sujeitos analisem e monitorizem o próprio discurso assegurando-se de que é compreensível, explicando melhor as partes mais confusas e fazendo correções quando necessário. Apesar deste tipo de verbalização do pensamento através da descrição e explicação não refletir o pensamento espontâneo de forma precisa, revela-se uma oportunidade educacional genuína para tornar o pensamento dos estudantes mais coerente e reflexivo (Ericsson & Simon, 1998). Estes autores chamam à atenção para o poder transformativo da descrição e explicação dos próprios pensamentos. Estudos revelam que os alunos mais bem-sucedidos estudam os exemplos já concluídos envolvendo-se em maiores esforços para compreender os materiais do que os estudantes com menor sucesso; geram mais auto-explicações e monitorizam melhor a sua aprendizagem. Por outro lado, os alunos induzidos a gerar auto-explicações do seu pensamento melhoram a sua memorização e compreensão comparativamente com outros que não o fazem (Chen & Yeh, 2008; Chi, de Leeuw, Chiu & LaVancher, 1994).

Cunniff (1999), acreditando que as diferentes formas de estruturar e gerir as atividades em sala têm diferentes efeitos no tipo e na qualidade dos processos cognitivos dos alunos, interessou-se em compreender como é que as experiências de sala formatam esses processos constituintes da mente dos estudantes. Neste âmbito realizou um estudo com 24 estudantes de matemática a quem deu "math journals" e pediu para que registassem os seus pensamentos e sentimentos sobre o que experimentaram nas aulas durante seis semanas. Os resultados sugerem que a maior parte dos pensamentos dos alunos em sala de aula se tende a afastar dos conteúdos do material que está a ser estudado de tal forma que, planear as aulas partindo do pressuposto extremo de que todos os

estudantes estão focados nos conteúdos de aprendizagem até pode se revelar contraproducente. Os resultados encontrados, em termos dos padrões de pensamento mais frequentes para os menos frequentes foram: 1) uma avaliação do nível de "ameaça" que o tema representa para si, expressado em termos da "dificuldade" ou "facilidade" da matéria; 2) uma avaliação do seu próprio *status* e desempenho dentro de seu grupo de pares; 3) uma avaliação do desempenho no trabalho do líder do grupo, neste caso, do professor; e, por último, 4) uma análise de causa/efeito e pensamento de ordem superior relacionado com aspetos do trabalho realizado na aula. Cuniff (1999) defende que conhecer melhor os padrões de auto-discurso dos seus estudantes, os seus enquadramentos de operações mentais e gestão de estruturas cognitivas revela-se essencial para poder melhorar o trabalho do professor. Nuthall (1997) considera que sem esse entendimento, os esforços para reestruturar o ensino e a gestão das práticas em sala de aula correm o risco de se focar apenas em aspetos banais negligenciando outras questões pertinentes para o desenvolvimento intelectual dos estudantes a longo termo.

Os pensamentos contrafatuais são pensamentos que se prendem com a capacidade para criar alternativas aos acontecimentos fatuais (Beck, Robinson, Carroll & Apperly, 2006) e permitem reconhecer os fatores que, no passado, impossibilitaram o desempenho pretendido (e.g., se tivesse estudado mais, teria passado no exame). Se forem devidamente utilizados e orientados para objetivos futuros, envolvendo intenções comportamentais e identificando ações corretivas, este tipo de pensamento pode trazer consequências importantes para a realização das tarefas: por exemplo, se o pensamento “se eu tivesse estudado mais, o exame teria corrido melhor” for seguido pelo “para o próximo exame vou estudar mais” (Tyser, McCrea & Knüpfer, 2012). Os autores defendem que estas vantagens resultam apenas nas situações em que os indivíduos procuram auto-aperfeiçoamento. Por outro lado, quando os sujeitos se procuram auto-proteger, os pensamentos contrafatuais podem servir como desculpa pelo fraco desempenho, prejudicando a vontade de melhorar. Assim, os efeitos comportamentais destes pensamentos variam conforme a auto-avaliação dos sujeitos.

Wang, Chen, Lin e Hong (2017) encontraram relações entre o pensamento positivo com a motivação para aprendizagem e com a autorregulação da aprendizagem de estudantes de ensino superior tailandeses. Reforçamos a ideia de Goetz et al (2007), acerca da importância de adoptar paradigmas educativos que englobem diversas componentes da aprendizagem tendo em vista verdadeiras mudanças neste campo. Daqui a importância de ter em consideração, os pensamentos e as experiências afetivas dos

estudantes sob pena de uma aprendizagem mais pobre e pouco sedimentada, comprometendo o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Martin (2003) considera diferenças entre sexos relativamente ao tipo de processamento sendo que as mulheres apresentam maior inclinação para um processamento minucioso e analítico contrastando com os homens que tendem para um processamento mais heurístico.

Zhang (2004) desenvolveu trabalhos de investigação para compreender os contributos dos estilos de pensamento para a realização académica entre estudantes de secundário, em Hong Kong. Sugeriu uma ligação entre os estilos de pensamento e as áreas científicas dos estudantes: o estilo de pensamento holístico hierárquico contribuiu positivamente para a realização académica em ciências sociais e humanidades; e o pensamento holístico judicial apareceu positivamente relacionado com a realização em química, matemática e física. O estilo analítico monárquico contribuiu para a realização dos estudantes de desenho e de tecnologia.

Após esta breve exposição de diferentes taxonomias na classificação acerca dos pensamentos, importa apelar e zelar pelo desenvolvimento e utilização de vários tipos de pensamento, por parte dos estudantes de ensino superior, como forma de promover aprendizagens mais profundas e melhor preparação para a vida e para as suas exigências.

Vários autores estudaram a metacognição diferindo entre si nas suas posições. Flavell (1979) define-a como o processo de cognição sobre a própria cognição. Para Chew (2010) trata-se da consciência dos estudantes acerca do seu nível de compreensão de determinado tópico e para Kelly e Donaldson (2016) refere-se ao pensamento sobre o pensamento, refletindo a auto-consciência sobre as próprias habilidades cognitivas.

Para Brown (1987) a metacognição envolve duas facetas: o conhecimento da cognição e a regulação da cognição e engloba pelo menos três tipos de conhecimento: declarativo, procedimental e condicional. O conhecimento declarativo prende-se com o conhecimento sobre os próprios processos cognitivos; o conhecimento procedimental relaciona-se com o conhecimento sobre como resolver os problemas e o conhecimento condicional liga-se com o conhecimento sobre quando usar determinadas estratégias específicas (Gonçalves, 2015).

Nelson e Narens, em 1990, apresentaram um modelo da cognição que postula a existência de uma estrutura básica com dois níveis interrelacionados: um nível objeto e um metanível. O nível objeto inclui as ações e comportamentos individuais e descreve o estado externo das situações em causa. O metanível é dinâmico relativamente ao nível

objeto, acedendo às situações atuais estado por estado e é guiado pela introspecção. A metacognição age assim a um nível meta relacionando-se com o nível objeto (cognição) através das funções de monitorização e controlo. O metanível é informado acerca do estado presente do nível objeto através da função de monitorização; e informa o nível objeto através da função de controlo. Durante o controlo metacognitivo, o metanível modifica o nível objeto (Efklides, 2001; 2014; Son & Schwartz, 2002).

De acordo com a descrição de Flavell (1979) a metacognição envolve três grandes facetas: o conhecimento metacognitivo (*metacognitive knowledge* - MK), as experiências metacognitivas (*metacognitive experiences* – ME) e as competências metacognitivas (*metacognitive skills* – MS). Estas facetas distribuem-se por duas funções básicas: a de monitorização e a de regulação. Enquanto a primeira refere-se a aspetos declarativos e resulta dos conhecimentos e das experiências metacognitivos; a segunda função prende-se com aspetos mais procedimentais relacionando-se com a gestão da atividade mental através das estratégias de planificação, de controlo e de regulação que constituem as competências metacognitivas (Chaleta, 2003; Efklides, 2001; Flavell, 1979).

Os conhecimentos metacognitivos são conhecimentos ou crenças dos indivíduos relativamente aos fenómenos ligados à cognição. Trata-se de conhecimento declarativo que recuperamos da memória, crenças e teorias que temos sobre a cognição e o seu funcionamento, sobre o conhecimento e sobre critérios de validade acerca desse conhecimento, sobre o nosso pensamento e sobre o pensamento dos outros (Efklides, 2006, 2014; Flavell, 1979). Os conhecimentos metacognitivos podem ter efeitos muito significativos para a cognição uma vez que permitem seleccionar, avaliar, rever, e abandonar tarefas, objetivos e estratégias cognitivas e podem ajudar a interpretar o significado e as implicações comportamentais das ME (Flavell, 1979). Este autor considerou três categorias principais de conhecimentos metacognitivos – pessoa, tarefa e estratégia. A categoria pessoa refere-se às crenças que os sujeitos têm sobre si mesmos (intraindividuais); às comparações que fazem com outros (interindividuais) e aos conhecimentos e crenças sobre o funcionamento do pensamento humano de uma forma geral (universais). A categoria tarefa pode se referir à informação disponível para a pessoa utilizar durante os problemas cognitivos (abundância ou escassez, familiaridade ou não familiaridade, redundância ou condensação, boa ou má organização, interesse ou desinteresse, fidedignidade ou não fidedignidade); ou ao conhecimento metacognitivo sobre as exigências ou objetivos da tarefa (capacidade de discernir quando e quais as tarefas são mais difíceis ou mais exigentes). O conhecimento metacognitivo pode assumir

um papel importante para a pessoa saber como se está a orientar relativamente aos seus objetivos. A categoria estratégia consiste em conhecimentos gerais ou específicos sobre as estratégias e a consciência sobre a utilidade destas bem como sobre as estratégias que são mais eficazes na realização das tarefas.

As ME são experiências cognitivas ou afetivas conscientes relacionadas com assuntos mentais. São produtos decorrentes da monitorização *online* da cognição, ou seja, são as ideias, crenças, sentimentos, objetivos e julgamentos que a pessoa experiencia no momento em que os processos cognitivos estão a decorrer (Efklides, 2006). Estas experiências baseiam-se na informação disponível na memória de curto prazo e podem assumir um cariz variável uma vez que são transitórias e sensitivas relativamente aos efeitos na pessoa, na tarefa, na situação e no contexto. Estas experiências envolvem sentimentos metacognitivos, julgamentos metacognitivos e conhecimentos *online* específicos da tarefa.

Os sentimentos metacognitivos permitem que a pessoa tome consciência sobre as a forma como o processamento cognitivo está a decorrer durante a realização de uma tarefa, e isto de uma perspetiva experiencial, ou seja, sob a forma de sentimentos (e.g., sentimento de saber, de familiaridade, de dificuldade, de confiança, sentimento de satisfação e estimativa de esforço). Os sentimentos metacognitivos possuem características específicas uma vez que têm por base um carácter cognitivo (informacional) bem como um carácter afetivo (Efklides, 2006a; 2008).

Os julgamentos metacognitivos são produtos de processos analíticos tais como as características ou exigências de tarefas e de procedimentos a serem aplicados (Efklides, 2006a) e incluem julgamentos de aprendizagem, julgamentos cognitivos sobre as exigências do processamento cognitivo (quanto esforço e tempo são necessários para o processamento de tarefa, ou se o resultado produzido está correto) e julgamentos sobre os sentimentos metacognitivos conjuntamente com as suas fontes (Efklides, 2001).

Os sentimentos e julgamentos metacognitivos surgem particularmente quando as condições não permitem análises completas da situação, como por exemplo, quando há pressão de tempo, falta de acesso à informação da memória ou sob condições de incerteza (Efklides, 2006a). Na maior parte das vezes, os sentimentos são momentâneos, transitórios e/ou passam despercebidos, mas quando estes são fortes e persistentes, a pessoa torna-se consciente do que está a sentir e esta consciência dá espaço a processos analíticos conscientes como o motivo pelo qual estes surgem, as suas implicações e a necessidade de regular o seu comportamento. Assim, para atribuir significados aos seus

sentimentos metacognitivos, a pessoa pode usar os seus conhecimentos metacognitivos, tendo em conta as pessoas e as tarefas envolvidas e/ou fazer atribuições sobre as suas fontes. Isto acontece particularmente no caso do sentimento de dificuldade. Por vezes, não é fácil identificar os sentimentos de dificuldade e as suas causas, isto é, se as dificuldades sentidas devem-se à falta de compreensão da tarefa, à falta de conhecimento relevante declarativo ou procedimental ou se há conflito com os conhecimentos prévios. Em todos estes casos, há uma interrupção no processamento ou falha de fluência no processamento da tarefa que dá origem a uma experiência desagradável, a experiência de sentimento de dificuldade. Tomar consciência deste sentimento indica a necessidade de aumentar o esforço para restabelecer o processamento - esta é a razão pela qual o sentimento de dificuldade e a estimativa de esforço surgem frequentemente correlacionados (Efklides, 2002). Também frequente são situações em que os sentimentos de dificuldade são tão fortes que a pessoa não consegue avançar e evita ou desiste da tarefa (Efklides & Vlachopoulos, 2012). Pelo contrário, quando a tarefa é familiar e o processamento ocorre sem problemas, as pessoas experimentam sentimentos agradáveis (Efklides & Petkaki, 2005).

O conhecimento *online* específico das tarefas trata-se de produtos cognitivos e analíticos que incluem a informação e o conhecimento que possuímos sobre a tarefa e que recuperamos da memória (Efklides, 2009). Este conhecimento torna a pessoa consciente das características bem como do conhecimento analítico acerca da tarefa com que está a lidar ao contrário dos sentimentos metacognitivos que são o resultado dos processos não analíticos não conscientes (Efklides, 2008).

Efklides (2001) refere que as ME podem ser afetadas por: fatores da tarefa (e.g., complexidade, desempenho e experiências prévias com a mesma ou tarefas semelhantes); fatores pessoais (e.g., habilidade cognitiva, personalidade e auto-conceito); e fatores metacognitivos (e.g., conhecimentos metacognitivos). Consequentemente, a informação que elas transmitem nem sempre é precisa sendo que, por vezes, pode passar despercebida ou ser mal interpretada. Por outro lado, esta informação revela um papel essencial no estabelecimento de objetivos, na revisão e na sua reformulação bem como do progresso que a pessoa está a fazer relativamente a estes (Efklides, 2008) explicando assim efeitos importantes nos conhecimentos metacognitivos ou nas estratégias metacognitivas (Efklides, 2001). As experiências afetivas das quais a pessoa se torna consciente quando realiza a tarefa (interesse, gostar, decepção) também fazem parte das ME e co-ocorrem com os sentimentos, julgamentos e estimativas metacognitivas (Efklides, 2006b).

Os skills metacognitivos são conhecimento procedimental (aquilo que a pessoa faz deliberadamente para controlar a cognição) e compreendem atividades como: orientação/monitorização da compreensão dos requisitos da tarefa; planificação da tarefa; verificação e regulação cognitiva quando surgem falhas no processamento e avaliação dos resultados do processamento (Veenman & Elshout, 1999). Assim, a metacognição não tem um acesso direto ao comportamento mas fá-lo através da própria cognição (Efklides, 2006b; 2009).

A metacognição apresenta um papel fundamental para os processos de regulação (Efklides, 2014) e para o desenvolvimento do pensamento crítico (Arslan, 2015; Choy & Cheah, 2009; Kogut, 1996). Ku e Ho (2010) defendem que indivíduos bons pensadores envolvem-se em mais atividades de cariz metacognitivo do que os outros, particularmente com estratégias de planeamento e de avaliação de nível superior.

3. Afeto, motivação e aprendizagem

A aprendizagem como fenómeno complexo que é, para além de comportamentos e processos cognitivos, envolve também componentes afetivas (Efklides, 2009). De fato, as tarefas de estudo e de aprendizagem desencadeiam emoções nos estudantes (Pekrun, 2006) e por outro lado, as experiências emocionais dos estudantes variam durante o seu percurso académico (Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall & Pekrun, 2008).

Muitos têm sido os autores que, ao longo dos séculos, têm vindo a estudar o universo dos fenómenos afetivos (Fredrickson, 2001), no entanto, o auge no estudo das componentes afetivas envolvidas no processo de aprendizagem deu-se apenas desde há três décadas a esta parte, com uma intensidade exponencial na última década (Kahu, Stephens, Leach & Zepk, 2014). A sua longa tradição de pesquisa faz com que atualmente existam inúmeras perspetivas e definições destes construtos apesar da inexistência de consenso entre estes, levando a uma multiplicidade de conceitos para os mesmos termos, e, mais confuso ainda, diferentes termos para os mesmos conceitos. De seguida expomos algumas dessas propostas para construtos como o afeto, humor, emoções, sentimentos e motivação de acordo com diferentes autores. Apresentamos também dois modelos teóricos acerca das emoções académicas.

3.1. Afeto, humor, emoções, sentimentos

De uma forma geral, na literatura educacional, o afeto é usado para designar aspetos não cognitivos incluindo emoções, auto-conceito, crenças, motivação entre outros aspetos (Goldin, 2014; Shuman & Scherer, 2014). Por outro lado, para autores da área das emoções, o afeto refere-se mais especificamente às emoções e ao humor (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

Para Forgas (2010) o afeto é um termo genérico para os estados mentais que têm a qualidade de serem prazerosos ou não prazerosos e envolve construtos como as emoções e o humor. Fredrickson (2001) considera que o afeto se refere aos sentimentos conscientemente acessíveis e que se encontra presente nas emoções (como componente da experiência subjetiva) e em outros fenómenos afetivos incluindo sensações físicas, atitudes, humor e mesmo traços afetivos. LaFortune e Saint-Pierre (1998) consideram como componentes do domínio afetivo as atitudes, os valores, o comportamento moral e ético, o desenvolvimento pessoal, as emoções, os sentimentos, a motivação e o desenvolvimento social. Alguns autores consideram que o afeto varia de acordo com duas dimensões: agradabilidade e ativação podendo ter uma ativação positiva ou negativa (Fredrickson, 2001).

Várias correntes tentam distinguir o humor e as emoções (Liew & Tan, 2016). O humor pode ser visto como um estado afetivo duradouro, de baixa intensidade e difuso. Relativamente à intensidade, enquanto as emoções são intensas e desencadeiam respostas orientadas para a ação, os estados de humor operam com uma menor intensidade (Fridja, 2009). Quanto à duração, as emoções influenciam a ação à medida que preparam o corpo e a mente para uma resposta adequada e instantânea, enquanto o humor tem uma influência mais duradoura, subtil e insidiosa nos processos cognitivos (Liew & Tan, 2016). Contrariamente às emoções, os estados de humor são mais difusos sem um foco e objeto específicos sem causas evidentes e com pouco conteúdo cognitivo consciente (Forgas, 2013). Os estados de humor geralmente são descritos em termos de uma sensação de "bom" ou "mau" humor (Ekkekakis, 2012) enquanto as emoções são organizadas prototipicamente (e.g., surpresa, medo, raiva, vergonha).

O humor tem sido estudado por relação com vários fatores envolvidos no processo de aprendizagem (Liew & Tan, 2016) como a memória de trabalho e a motivação. O humor negativo consome os recursos na memória de trabalho prejudicando o desempenho cognitivo (Brose et al., 2012) e surge positivamente relacionado com a

aprendizagem através da utilização de um pensamento mais esforçado (Forgas, 2013), codificação de memória elaborada (Bäuml & Kuhbandner, 2007) e interpretação cautelosa de novas informações (Bless & Fiedler, 1995). O humor negativo também leva a um estreitamento e rigidez do foco atencional do indivíduo ao processar dados externos e desta forma interfere com a capacidade de flexibilidade do seu pensamento (Gasper, 2003). Opostamente, a atenção e o processamento da informação externa pode ser melhorada na presença de humor positivo - *the build and broaden hypothesis* (Fredrickson & Branigan, 2005) admitindo que sujeitos com afeto positivo sejam mais propensos a um tipo de pensamento flexível (Gasper, 2003) e detentores de maior capacidade criativa e de resolução de problemas (Isen, 1999). O humor positivo também pode interferir com a memória de trabalho (Mitchell & Phillips, 2007) levando os sujeitos a terem pensamentos irrelevantes para a tarefa prejudicando a capacidade de memória de trabalho (Seibert & Ellis, 1991) e aumentando a distração durante a realização de tarefas cognitivas (Biss & Hasher, 2011).

No que concerne aos aspetos motivacionais, o humor positivo leva os sujeitos a formular juízos favoráveis acerca dos eventos conduzindo a uma maior motivação e envolvimento na realização das tarefas (Isen & Reeve, 2005). O humor negativo também aumenta o esforço e a motivação para as tarefas cognitivas (Forgas, 2013) e isto pode estar relacionado com a teoria de controlo (Carver & Scheier, 1990) que postula que o afeto negativo pode levar os indivíduos a considerarem que os seus níveis de progresso estão abaixo das expectativas e assim encorajá-los a investir maior esforço para atingir certos objetivos.

Em termos das emoções, o humor aumenta a intensidade das emoções afetivamente congruentes e diminui a intensidade das emoções incongruentes; ou seja, o humor positivo aumenta a intensidade das emoções positivas e diminui a intensidade das emoções negativas; ou ainda o humor negativo aumenta as emoções negativas e diminui as emoções positivas (Neumann, Seibt & Strack, 2001).

Existem inúmeras definições do conceito de emoção que se diferenciam e variam de acordo com os autores e com as tradições teóricas que seguem (Ekkekakis, 2012; Liew & Tan, 2016). Muitos autores admitem a dificuldade em definir o conceito (e.g., Lee Do & Schallert, 2004). Fridja (2009) descreve as emoções como respostas aos eventos considerados importantes para os indivíduos; como experiências subjetivas baseadas no prazer ou sofrimento e que se prendem com a consciência e com a avaliação das situações. Por sua vez, Lewis (2008) considera as emoções como reações a acontecimentos e a

objetos significativos para o sujeito e defendem que estas envolvem múltiplos processos coordenados servindo a preparação e a organização adaptativa da percepção, da cognição e da ação subsequentes.

Fredrickson (2001) considera que as emoções podem ser concetualizadas como formas de resposta multicomponenciais que acontecem durante um tempo relativamente curto. Esta autora defende que geralmente uma emoção começa por uma avaliação que as pessoas fazem de um evento que tenha um significado especial para si e que esta avaliação pode acontecer de forma mais ou menos consciente, desencadeando uma tendência de respostas que se manifesta através de sistemas conetados: mudanças fisiológicas, processamento cognitivo, expressões faciais e experiência subjetiva. Kring e Gordon (1998) consideram que os eventos conduzem a respostas emocionais expressivas, experienciais e fisiológicas, assim como a diferentes padrões de resposta de condutância na pele. Para Shuman e Scherer (2014) as emoções são fenómenos multifacetados que envolvem a coordenação de diversos processos psicológicos como as componentes afetivas, cognitivas, fisiológicas, motivacionais e expressivas.

Segundo Cacioppo, Berntson e Klein (1992) as emoções são reações pessoais positivas ou negativas às situações, aos fenómenos ou aos eventos sobre os quais as pessoas percebem como sendo relevantes para si e para as suas preocupações. Estas reações consistem assim em componentes múltiplas que integram não apenas respostas comportamentais e fisiológicas, mas também, pensamentos e sentimentos específicos. Zhao (2012) refere que as emoções se focalizam em situações e eventos específicos; incluem uma avaliação pessoal acerca das características intrínsecas dos fenómenos, da consistência dos seus motivos e da condutividade para motivos específicos.

Para Damásio *“as emoções são programas complexos, em grande medida automatizados, de acções modeladas pela evolução. Estas acções são completadas por um programa cognitivo que inclui certos conceitos e modos de cognição, mas o mundo das emoções é sobretudo um mundo de acções levadas a cabo no nosso corpo, desde as expressões faciais e posições do corpo até à mudança nas visceras e meio interno”* (Damásio, 2010, p.143). O autor defende a diferença entre os construtos de emoção e sentimento referindo que a emoção é um programa de ações despoletado pela mente, que se desencadeia continuamente e acontece como ações dentro do corpo através de aspetos fisiológicos (e.g., alterações nos músculos, coração, pulmões e reações endócrinas), enquanto os sentimentos são a experiência mental dessas emoções que acontecem no corpo. Para Damásio as emoções ocorrem primeiro e imediatamente a seguir, acontece a

experiência mental acerca dessas emoções - os sentimentos. O autor argumenta ainda que as emoções podem ser identificadas pelas outras pessoas através das mudanças fisiológicas visíveis (gestos, movimentos, cor e estado da pele, expressões faciais e corporais), mas no entanto, as experiências mentais subjetivas que os sujeitos experimentam (os sentimentos) não são exteriormente visíveis (Damásio, 2013).

No âmbito da psicologia educacional e ao longo das duas últimas décadas, Pekrun tem vindo a dedicar os seus estudos às emoções envolvidas nos processos de aprendizagem dos estudantes - emoções académicas. O autor considera que estas são experiências emocionais que se relacionam diretamente com atividades ou resultados relevantes de competência (Pekrun, 2006), com contextos e situações académicos como a sala de aula e a realização de testes e exames (Goetz, Preckel, Pekrun & Hall, 2007). São identificados três principais momentos que suscitam maior quantidade de emoções académicas: durante as aulas, no estudo fora das aulas e nos momentos de realização de testes e exames (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002).

Pekrun destaca dois modelos teóricos das emoções académicas: o modelo cognitivo-motivacional do efeito das emoções académicas (Pekrun, 1992; 2002) e a teoria sociocognitiva de controlo-valor das emoções académicas de realização (Pekrun, 1998; 2000).

O modelo cognitivo-motivacional do efeito das emoções académicas (Pekrun, 1992; 2002) postula que as emoções influem na aprendizagem e que este efeito é mediado por mecanismos cognitivos e motivacionais. Por sua vez, as emoções também podem afetar este mecanismo desencadeando, mantendo ou diminuindo a motivação académica e os processos de controlo volitivo (Pekrun, 2007). Este modelo tem como pressupostos que, para além de emoções positivas e negativas, existe outra valência das emoções, a ativação, o que permite considerar uma taxonomia das emoções de realização académica com quatro grupos: emoções positivas ativantes; emoções negativas ativantes; emoções positivas desativantes e emoções negativas desativantes (Pekrun et al, 2002). As emoções académicas podem induzir e modular a motivação e o esforço, mudando as intenções e os objetivos dos estudantes. As emoções positivas ativantes (e.g., alegria) podem aumentar a motivação e o esforço, enquanto as emoções negativas desativantes (e.g., desespero, aborrecimento) podem ser prejudiciais. A alegria de aprender contribui para o aumento do interesse pelo material de aprendizagem (Krapp, 2005). As emoções positivas desativantes (e.g., alívio e relaxação) podem, por um lado, diminuir a motivação, mas por outro podem levar a manter o esforço ao longo do tempo. As emoções negativas ativantes

(e.g., raiva, ansiedade e vergonha) conseguem ter papéis ambivalentes uma vez que podem reduzir o interesse e a motivação intrínseca mas também podem desencadear uma forte motivação extrínseca para lidar com os eventos que as causaram. Estes efeitos podem também depender das situações em causa e do equilíbrio entre os vários mecanismos intrínsecos a cada sujeito. Relativamente à utilização de estratégias de aprendizagem, as emoções positivas potenciam formas de aprendizagem mais criativas e flexíveis como a organização e a elaboração do material de estudo ou do pensamento crítico; enquanto as emoções negativas levam à utilização de estratégias mais rígidas, aprendizagem mais centrada nos detalhes. Relativamente à autorregulação da aprendizagem e ao uso de meta estratégias pode-se dizer que enquanto as emoções positivas levam a um aumento da utilização de processos de autorregulação e de meta estratégias; as emoções negativas levam os indivíduos a confiar mais na regulação externa (Pekrun, 2014). Os efeitos das emoções académicas na realização académica dos estudantes revelam-se complexos dado que requerem a interação entre os mecanismos e as exigências das tarefas. As emoções positivas ativantes como a alegria de aprender podem ser benéficas para o desenvolvimento escolar dos estudantes uma vez que os ajuda a dirigir a atenção para as tarefas de realização podendo induzir a estados de flow. Contrariamente, as emoções desativantes como o aborrecimento e o desespero podem ser prejudiciais pelos seus efeitos redutores da atenção e da motivação. As assumpções teóricas deste modelo implicam que as emoções podem ter efeitos profundos na aprendizagem académica e na realização sugerindo aos professores e diretores a necessidade de estarem atentos às emoções dos seus estudantes (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

A teoria sociocognitiva de controlo-valor das emoções de realização académica (Pekrun, 1998) revela-se uma abordagem integrativa explicativa das relações entre a cognição, emoções e motivação envolvidas nos processos académicos (Pekrun 2000; Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007). Esta teoria considera que a perceção dos sujeitos acerca do seu controlo sobre as tarefas e resultados assim como o valor que lhes atribuem são extremamente importantes para a emergência das emoções académicas. A proposta é a de que os indivíduos experimentam emoções específicas consoante as situações em que se sentem como tendo ou não *controlo* sobre as situações de aprendizagem (atividades e/ou resultados) e consoante estas sejam consideradas subjetivamente importantes (valor) para si (Pekrun, 2006; Pekrun et al, 2002). Este aspeto implica que as avaliações sobre o controlo e as avaliações sobre o valor sejam determinantes imediatos dessas emoções. A

taxonomia das emoções de realização agrupa-as de acordo com três dimensões distintas: o valor (positivo versus negativo ou agradável versus desagradável), o grau de ativação (ativantes versus desativantes) e objecto foco (atividade ou resultado). A partir desta taxonomia são destacadas três categorias de emoções de acordo com o momento em que aparecem: as emoções prospetivas sobre o resultado (esperança, alegria antecipada), emoções durante a atividade (prazer de aprender, aborrecimento) e emoções retrospectivas pelo resultado obtido (orgulho, raiva). As emoções prospetivas sobre o resultado surgem em função da expectativa e do valor deste resultado e ocorrem quando existe a expectativa de sucesso ou de insucesso (Pekrun, 2006). No caso da expectativa sobre a obtenção de um resultado considerado positivo e se o controlo percebido do estudante for elevado, a emoção plausível será a alegria antecipada; se o controlo for médio, a emoção provável será a esperança e se o controlo percebido for baixo, a emoção provável será o desespero. No caso da expectativa sobre um resultado considerado negativo, se o controlo do estudante for elevado e se isso implicar a expectativa de que o insucesso pode ser evitado, a emoção presumível será o alívio antecipado; se o controlo for médio, a emoção provável será a ansiedade e se a perceção de controlo for baixa, possivelmente surgirá o desespero. As emoções retrospectivas surgem após os resultados sejam estes considerados como positivos ou negativos. Nestes casos, o sucesso incita a alegria e o insucesso impele à tristeza ou frustração. A não ocorrência de um sucesso esperado despoleta a decepção e a não ocorrência de um insucesso esperado origina o alívio. Podem surgir outras emoções retrospectivas, dependendo da avaliação que a pessoa faz sobre as causas dos seus resultados (responsabilidade sua, dos outros ou de aspetos contextuais e/ou situacionais). O orgulho e a vergonha podem ser incitados por qualidades pessoais consoante a habilidade ou falta de habilidade, a aplicação de esforço ou a falta dele. Por sua vez, a gratidão e a raiva são despoletadas quando se avalia que o resultado, positivo ou negativo, foi causado por outras pessoas. Se o resultado se deve a fatores contextuais, as emoções provocadas podem ser a alegria ou a tristeza, dependendo do resultado ter sido considerado positivo ou negativo. As emoções de atividade são dependentes da perceção de controlo sobre a atividade e do seu valor e, neste aspeto, se a atividade for considerada controlável e valorizada como positiva, a satisfação é fomentada. Se a atividade é considerada como controlável por parte do estudante, mas valorizada de forma negativa, uma emoção que pode surgir é a raiva, principalmente se exigir esforço mental ou físico; se, pelo contrário, a atividade for valorizada como positiva, mas o controlo não for suficiente, pode acontecer a frustração. Por último, as atividades que não são valorizadas

como positivas ou negativas, tendem a despoletar o aborrecimento (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007). Esta teoria de controlo-valor salienta que o desenvolvimento das emoções nas realizações académicas depende de fatores muito importantes como os recursos cognitivos, o interesse e a motivação para aprender, as estratégias de aprendizagem e a resolução de problemas, a regulação interna e externa da aprendizagem e a realização académica e ainda das relações entre estes mecanismos e das interações entre estes e as exigências das tarefas de realização (Pekrun, 2006). Estas interações fazem com que os processos relacionados com as emoções de realização se tornem complexos e às vezes, de difícil determinação. Pekrun et al (2007) constatam que se em algumas situações estes efeitos são benéficos (e.g., ativação de emoções positivas como alegria de aprender, desativação de emoções negativas como aborrecimento) noutras podem se revelar ambivalentes (e.g., desativação de uma emoção positiva como o relaxamento ou ativação de uma emoção negativa como a ansiedade).

As avaliações de controlo e de valor e o ambiente social são considerados como antecedentes das emoções de realização, mas, por sua vez, as emoções de realização também podem afetar estas avaliações e o ambiente social respetivamente. As emoções afetam a aprendizagem e a realização, mas por outro lado, o sucesso e/ou o insucesso na aprendizagem também influencia as avaliações e as emoções. Isto acontece através de loops de feedback (Pekrun, Goetz, Perry, Kramer, Hochstadt & Molfenter, 2004) que podem ser positivos ou negativos e que podem acontecer em fracções de segundos, em situações de aprendizagem, ao longo de dias, semanas ou anos (Pekrun, 2006). O feedback pode afetar tanto o controlo percebido assim como o valor subjetivo acerca da realização académica e por sua vez, estes estão subjacentes ao desenvolvimento de emoções de realização (Bernardo, Ouano & Salanga, 2009).

Uma área de pesquisa recente é a especificidade das emoções académicas por relação com diferentes domínios científicos como a Matemática, Inglês, Física (Goetz, Haag, Lipnevich, Keller, Frenzel & Collier, 2014). Esta ideia parte de um dos pressupostos da teoria de controlo-valor (Pekrun, 1998; 2000) de que se as avaliações acontecem de acordo com a especificidade do domínio, as emoções que emergem dessas avaliações também serão específicas dos domínios. A especificidade dos construtos pode levar a que as emoções dos estudantes possam ser organizadas de formas específicas para cada domínio ou para domínios relativamente próximos como por exemplo a matemática e a física (Göetz, Frenzel, Pekrun, Hall & Lüdtke, 2007). Estes fatos revelam-se importantes uma vez que podem orientar a avaliação e mas também ajudar os estudantes

a distinguir as suas emoções relativamente a cada domínio evitando generalizações a todas as disciplinas, o que, eventualmente poderá ter efeitos nefastos.

As emoções afetam grandemente a aprendizagem e o desempenho através de aspetos cognitivos como os processos de armazenamento e recuperação da informação, metacognitivos, recursos de memória de trabalho e atenção (Artino, Holmboe & Durning, 2012; Muis, Pekrun, Sinatra, Azevedo, Trevors, Meier & Heddy, 2015). Por exemplo a interação entre a ansiedade e a memória de trabalho têm sido desde há já longo tempo, descrito por vários autores (e.g., Eysenck & Derakshan, 2011; Owens, Stevenson, Hadwin & Norgate, 2014) e explica a incapacidade de lidar com a informação necessária para o estudo. Por outro lado, a realização de tarefas de estudo e de aprendizagem também são fontes de emoções nos estudantes. Autin e Croizet (2012) descobriram que tarefas difíceis geralmente provocam preocupações nos estudantes acerca da sua competência.

Chan e Bauer (2016), ao realizarem uma investigação com estudantes divididos de acordo com as suas características afetivas, encontraram diferenças relativamente à utilização de estratégias de estudo. Os estudantes pertencentes ao grupo com características afetivas positivas elevadas revelaram-se mais autónomos e relataram compreender os apontamentos tirados em aula mais frequentemente do que os estudantes do grupo com características afetivas mais negativas. O primeiro grupo também era menos dependente dos tutores e professores para a preparação para os exames. Quanto à tarefa de estudo, os dois grupos não apresentaram diferenças entre si relativamente ao tempo dispendido na tarefa, mas diferiram na sua abordagem.

Estas teorias e resultados chamam-nos a atenção para a importância de desenhar e criar ambientes de aprendizagem que aumentem um nível elevado de valor e de controlo nos seus estudantes (Artino, Holmboe & Durning, 2012) uma vez que, mudanças positivas no controlo e no valor percebido podem ser preditores de mudanças positivas na aprendizagem (Buff, 2014).

3.2. Motivação e aprendizagem

A motivação pode ser vista como um processo no qual o comportamento dirigido para os objetivos é instigado e mantido (Zimmerman & Cleary, 2006). Pode ser definida como a análise do “porquê” as pessoas pensam aquilo que pensam e agem da forma que agem (Graham & Weiner, 1996), como um misto de desejo e de vontade que leva um indivíduo a cumprir uma tarefa ou a atingir um objetivo que corresponde a uma

necessidade (Lafortune & Saint-Pierre, 1998), como um estado interior que dirige e instiga o comportamento de forma persistente e enérgica (Isaac & Behar-Horenstein, 2006). D' Lima, Winsler e Kitsantas (2014) consideram a motivação como um conjunto que integra objetivos pessoais, emoções, crenças e valores relacionados com tarefas específicas.

No contexto da educação, a motivação pode ser considerada como um processo psicológico que resulta da interação entre os intervenientes: professor, alunos e contexto académico e que se caracteriza por uma disposição para atingir objetivos, necessidades ou desejos específicos (Orok-Duke, Sackey, Usiabulu & Bassey, 2016). A motivação para a aprendizagem é fundamental para o sucesso académico e para evitar a desistência escolar (Imaginário et al, 2014).

O tema da motivação tem sido estudado por várias correntes teóricas. A abordagem comportamentalista considerava que os indivíduos criavam hábitos de ação motivados por reforços ou punições. O cognitivismo trouxe uma mudança de perspetiva acerca dos sujeitos passando estes a serem considerados como agentes ativos nas suas escolhas e na direção dos seus comportamentos (Graham & Weiner, 1996).

O crescente reconhecimento da importância das expectativas e do incentivo para a motivação levou ao desenvolvimento das teorias de expectativa-valor. Estas teorias fundamentam-se na ideia de que o comportamento dos indivíduos varia de acordo com o valor que estes atribuem aos seus próprios objetivos e de acordo com a perceção que têm acerca da probabilidade de atingir os ditos objetivos. Estas teorias também assumem que as pessoas possuem objetivos simultâneos e alternativos, e que, para cada um dos quais, existe a sua probabilidade de os atingirem e um valor subjetivo. As expectativas e valores são ponderados e, de acordo com o valor motivacional mais forte, acontece uma tendência motivacional que se traduz no comportamento (Graham & Weiner, 1996).

A teoria da expectativa-valor (Eccles & Wigfield, 2002) fundamenta-se no pressuposto de que os sujeitos são motivados para as tarefas quando acreditam que conseguirão corresponder e ter sucesso na concretização das mesmas (expectativas de eficiência) e/ou quando consideram que essa tarefa vale a pena. De outra forma, quando a pessoa lida com uma atividade que é importante para si (valor) e acredita que conseguirá realizá-la com sucesso (expectativa), então o seu envolvimento para com essa tarefa será maior do que para com outra que não considere tão relevante ou na qual ache que não terá um desempenho tão elevado (Roberts, 2007). Como implicação sabe-se que as crenças, dos sujeitos, relativas às suas capacidades influenciam o valor que estes imputam à tarefa

e este, por sua vez, afeta a motivação, os comportamentos e as atitudes do sujeito relativamente à aprendizagem e ao sucesso (Wigfield & Eccles, 2000). O valor que os indivíduos atribuem às tarefas prende-se com as suas necessidades gerais, objetivos, valores e orientações motivacionais; com as características das próprias tarefas, e também com memórias afetivas associadas a tarefas semelhantes anteriormente realizadas. Por sua vez, a forma como cada tarefa cumpre a satisfação das necessidades dos sujeitos, facilita o alcance de certos objetivos, afirma os seus valores pessoais, e/ou permite novas associações afetivas positivas ou negativas, também afeta o valor que a pessoa atribui a tais tarefas (Gil, 2013).

Eccles e Wigfield (2002) consideraram quatro dimensões do valor da tarefa: valor de importância (*attainment value*), valor intrínseco (*intrinsic value*), valor de utilidade (*utility value*), e custo (*cost*). O valor de importância prende-se com a relevância de atingir a realização da tarefa; o valor intrínseco refere-se à satisfação do sujeito por desempenhar aquela atividade ou o interesse subjetivo que detém por aquele tema; o valor utilidade prende-se com a forma como a tarefa se relaciona com os objetivos pessoais, académicos ou profissionais atuais e futuros do indivíduo; o custo pode ser considerado em termos dos aspetos negativos relativos ao envolvimento na tarefa, do esforço necessário para ser bem-sucedido e/ou das oportunidades desperdiçadas pela opção por uma tarefa em benefício de outra (Eccles & Wigfield, 2002; Gil, 2013; Johnson, Taasoobshirazi, Clark, Howell & Breen, 2016; Wigfield & Eccles, 2000).

A teoria dos objetivos, iniciada por Edwin Locke no final da década de 60 e desenvolvida anos mais tarde por Locke e Latham, parte do princípio que os objetivos são representações cognitivas dos propósitos ou razões para realizar as tarefas (Pintrich, 2000). Os objetivos têm uma grande influência no comportamento e desempenho dos indivíduos uma vez que dirigem ação, a atenção e o esforço para atividades relevantes para a tarefa, têm uma função energizante e afetam a persistência. Esta teoria salienta também a importância dos objetivos serem específicos, exigentes mas atingíveis, serem delineados a curto prazo e serem avaliáveis (Locke & Latham, 2002). Na área da educação distinguem-se essencialmente dois tipos de objetivos – *mastery ou learning goals* (objetivos de aprendizagem) e *performance goals* (objetivos de desempenho). Os indivíduos que se orientam pelos primeiros procuram desenvolver a competência através de situações desafiantes enquanto os sujeitos que se orientam pelo segundo tipo de objetivos pretendem demonstrar e validar competências através dos julgamentos

favoráveis dos outros ou evitar demonstrar a falha de competências (Chatzistamatiou, Dermitzaki, Efklides & Leondari, 2015; Lunenburg, 2011).

A teoria da atribuição causal desenvolvida por Weiner (1985) pressupõe que a motivação pode ser representada como um processo que se inicia com um evento, desenrola-se ao longo do tempo e termina numa intenção comportamental ou no próprio comportamento (Graham & Weiner, 1996). De acordo com esta perspetiva, os indivíduos procuram as causas dos acontecimentos, especialmente os relativos às suas experiências de sucesso e de insucesso, com o intuito de obterem maior compreensão e controlo sobre a sua realidade. A teoria atribucional assume que existe variação na forma como as diferentes pessoas percecionam os mesmos eventos, conforme as informações que selecionam e a forma como as interpretam. Estas diferentes formas de interpretação dos fenómenos têm consequências importantes para os indivíduos quer em termos comportamentais quer em termos emocionais (Barrera, 2010). De acordo com esta teoria cognitiva, as diferentes causas atribuídas pelas pessoas para explicar as suas ações podem ser classificadas de acordo com três dimensões básicas: o locus de causalidade, a estabilidade e a controlabilidade (Weiner, 1985); as quais, por sua vez, se ligam diretamente às reações comportamentais, cognitivas e emocionais (Graham & Weiner, 1996; Johnson, Taasobshirazi, Clark, Howell & Breen, 2016; Weiner, 1985). O locus de causalidade revela a medida em que um sujeito atribui os acontecimentos ou os seus resultados a fatores internos como as suas capacidades, o seu nível de dedicação, de esforço, de atenção, o seu nível de ansiedade, entre outros; ou a fatores externos a si, como as ações dos outros, as características das tarefas e/ou das situações, ou até mesmo à sua sorte. A segunda dimensão – estabilidade - avalia em que medida as causas percebidas para um determinado evento mantêm-se ou se modificam ao longo do tempo. A dimensão de controlabilidade prende-se com as causas percebidas pelos sujeitos como sendo ou não controláveis por si próprios. Um aspeto interessante relativamente a esta dimensão causal é o fato de que esta poderá ter consequências emocionais e comportamentais diversificadas para os sujeitos consoante estes considerem estar perante fatores que lhes impeçam o sucesso por causa de fatores que eles próprios ou os outros não controlam. Uma quarta dimensão, posteriormente introduzida, diz respeito à globalidade versus especificidade e esta prende-se com a parte das situações que podem ser explicadas por determinada razão. Distinguem-se causas globais e causas específicas (Barrera, 2010; Johnson, Taasobshirazi, Clark, Howell & Breen, 2016). A discussão acerca da teoria atribucional no campo da motivação para a aprendizagem escolar tem

sido intensa, e, muitos estudos evidenciam a forma como a motivação pode influenciar a aprendizagem e o desempenho dos estudantes, assim como, a aprendizagem pode interferir nos níveis de motivação (Leal, Miranda & Carmo, 2013).

As implicações da motivação nas várias áreas da vida dos sujeitos levou ao seu estudo em contextos diferenciados. De particular interesse para o contexto educativo são as razões dos estudantes para a aprendizagem, o estabelecimento do seu locus de controle (Isaac & Behar-Horenstein, 2006), as diferenças interindividuais ao nível da determinação de objetivos e na persistência no desempenho académico (Graham & Weiner, 1996) e as estratégias para motivar os alunos (Jesus, 2008). Leal, Miranda e Carmo (2013) mostraram que existia uma relação recíproca entre a motivação e a aprendizagem na medida em que a motivação tem consequências na aprendizagem e, por sua vez, a aprendizagem também pode interferir na motivação. Reasinger e Brownlow (1996) ao estudarem a relação entre a motivação, as atribuições causais e a procrastinação encontraram que a falta de motivação extrínseca, de perfeccionismo e um estilo atribucional externo foram preditores da procrastinação. Por outro lado, estudantes com baixos níveis de procrastinação foram motivados por fatores intrínsecos e extrínsecos mais do que os estudantes com níveis elevados de procrastinação enquanto estes últimos desistiam das tarefas por aversão às mesmas. Estudantes com baixos níveis de motivação intrínseca fizeram atribuições ao contexto e à sorte especialmente quando tiveram sucesso na tarefa enquanto os estudantes com altos níveis de motivação fizeram atribuições à sua competência e esforço.

Em 1985, Deci e Ryan formulam a teoria da auto-determinação (SDT- *self-determination theory*) que considera que as pessoas diferem em termos da quantidade e do nível de motivação e em termos do tipo e orientação para a motivação (Ryan & Deci, 2000). Os autores descrevem a autodeterminação como a consciência ou a constatação de que as pessoas são a origem da ação e que têm controlo pessoal sobre essa ação. Esta teoria salienta aspetos autodeterminados da natureza humana através dos quais os indivíduos dirigem e controlam a sua aprendizagem, a sua motivação e o seu desempenho (Siqueira & Weschler, 2006). Segundo esta teoria existem três tipos de motivação que dão origem a uma ação: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. A desmotivação é caracterizada pela ausência de motivação, ou seja, a pessoa não apresenta intenção nem comportamento proativo, é evidente a desvalorização da atividade e a falta de perceção de controlo pessoal (Guimarães & Bzuneck, 2008). A motivação intrínseca se refere a fazer algo por interesse próprio, pela alegria de realizar a tarefa em si mais do

que o seu valor instrumental; a motivação extrínseca refere-se a fazer algo para obter uma recompensa. Por outras palavras, a motivação intrínseca surge relacionada com o prazer de aprender e da realização da tarefa, enquanto a motivação extrínseca aparece associada com o desejo de ter uma recompensa ou de evitar um castigo ou punição (Serafini, 2001). A experiência e o desempenho podem ser muito diferentes consoante o comportamento está a decorrer por motivação intrínseca ou extrínseca (Ryan & Deci, 2000). Quando um sujeito age por motivação intrínseca move-se por gosto e por vontade próprios, não espera recompensas exteriores uma vez que sente-se recompensado pela própria realização da tarefa. Por outro lado, quando a pessoa age por motivação extrínseca visa essencialmente a obtenção de uma recompensa ou o evitamento de uma punição (Barros de Oliveira, 2010). Esta teoria pode ser resumida num continuum de autodeterminação que indica diferentes tipos de motivação que variam qualitativamente conforme a internalização das regulações externas para o comportamento (Leal, Miranda & Carmo, 2013).

Em termos da relação entre a motivação e a aprendizagem, os alunos intrinsecamente motivados envolvem-se nas tarefas de estudo e de aprendizagem e mantêm interesse pelas tarefas em si, porque as consideram agradáveis e geradoras de satisfação. Os alunos extrinsecamente motivados desempenham as atividades pelas recompensas externas como a opinião dos outros, obter reconhecimento, receber elogios ou evitar punições (Siqueira & Wechsler, 2006).

Assim a motivação pode ser considerada como um dos vários fatores mediadores entre as emoções e a aprendizagem (Mega, Ronconi & De Beni, 2014).

4. Aprendizagem autorregulada, motivação e regulação emocional

Existem inúmeras definições sobre o conceito de autorregulação (Bozpolat, 2016). Bandura (1986) considerou a autorregulação como a capacidade do indivíduo para controlar o seu comportamento. Pintrich (2000) considera a autorregulação como um processo ativo e construtivo através do qual os estudantes identificam os seus objetivos de aprendizagem e regulam a sua cognição, motivações e comportamento. Zimmerman (1989) definiu a autorregulação da aprendizagem na medida em que os estudantes participam ativamente no seu processo de aprendizagem relativamente à metacognição, motivação e comportamento.

A autorregulação da aprendizagem engloba a conjunção entre três componentes: o *self*, a aprendizagem e a regulação. Enquanto o *self* se prende com o “eu” e com a iniciativa para atingir objetivos pessoais, a aprendizagem prende-se com a aquisição de conhecimento e de competências. Por sua vez, a regulação relaciona-se com uma comparação constante entre o estado em que o sujeito se encontra no presente e o estado que pretende alcançar e a procura de formas para equilibrar a distância entre esses estados (Goetz, Nett & Hall, 2013). Para estes autores, a aprendizagem autorregulada pode ser vista como uma forma de obter saberes e capacidades na qual os estudantes são autónomos, auto-incentivados, determinam as suas metas académicas e seleccionam os métodos e estratégias de estudo e de aprendizagem para alcançar tais propósitos.

A aprendizagem autorregulada revela-se um processo social influenciado por fatores pessoais, comportamentais e contextuais (Alvi, Iqbal, Masood & Batool, 2016). É um processo cíclico no qual os aprendizes determinam objetivos, usam estratégias diferentes para atingi-los, monitorizam e avaliam o seu desempenho (Butler & Winne, 1995). Os estudantes que são mais autorregulados ao nível da sua aprendizagem assumem responsabilidade pelo estudo, empregando ações metacognitivas, motivadas e estratégicas (Zimmerman, 2000).

Veiga Simão, Barros e Luz (2013) consideram que as várias abordagens teóricas feitas ao construto da autorregulação da aprendizagem focalizam-se em diferentes aspetos (e.g., cognitivos, volitivos, sociais, culturais). Estas diferentes perspetivas teóricas deram origem a diversos modelos sobre a autorregulação (Alvi, Iqbal, Masood & Batool, 2016; Pintrich, 2000; Rosário, 2004; Schunk & Zimmerman, 2003; Zimmerman, 2000). Alguns dos critérios para comparação dos modelos podem ser: a base teórica subjacente, a definição de autorregulação da aprendizagem considerada, componentes críticas e evidências empíricas do modelo (Puustinen & Pulkkinen, 2001), tipo de modelo de processo ou hierárquico (Goetz, Nett & Hall, 2013) e o nível de análise macro ou micro (Efklides, 2011). De entre a grande diversidade de abordagens e modelos teóricos explicativos da autorregulação da aprendizagem (e.g., Boekaerts, 1995; Pintrich, 2000; Rosário, 2004; Zimmerman, 1998), a literatura refere que existem vários aspetos comuns a todos eles: o estudante é considerado como construtor ativo podendo controlar e regular a sua aprendizagem (significados, objetivos e estratégias); o estudante tem o potencial para monitorizar, controlar e regular vários aspetos da sua cognição, motivação, comportamento e ambiente; existem critérios face aos quais os estudantes podem avaliar o seu percurso e os resultados obtidos (podendo fazer modificações quando necessário);

e, os comportamentos autorregulatórios são mediadores entre os aspetos pessoais, os aspetos contextuais de aprendizagem e os resultados académicos (Rosário, Nuñez & Gonzalez-Pienda, 2006). Destaca-se assim o principal requisito comum: o estudante como um participante consciente e ativo no controlo do seu próprio processo de aprendizagem, responsável pela construção do seu conhecimento implicando que quaisquer mudanças nas suas cognições, motivações e comportamentos são passíveis de influenciar a relação entre as suas características pessoais e contextuais com os seus resultados de aprendizagem. Esta perspetiva defende que os sujeitos têm a capacidade para trabalhar no sentido de se tornarem autónomos, de monitorizar e de regular os seus próprios motivos e estratégias de estudo e de aprendizagem (Alvi, Iqbal, Masood & Batoool, 2016; Pekrun, 2004).

Por outro lado, os vários modelos de aprendizagem autorregulada diferem entre si consoante a ênfase colocada no self ou na tarefa enquanto organizadores básicos do processo SRL. Este destaque pode ter implicações para a concetualização dos processos SRL na medida em que podemos entendê-los como processos top-down orientados pelo self (caraterísticas pessoais) ou como processos bottom-up guiados pela tarefa (Efklides, 2011).

Ainda que existam inúmeros modelos de autorregulação da aprendizagem (Boekaerts, 1995; Efklides, 2011; Pintrich, 2000; Rosário, 2004; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Campillo, 2003), destacaremos apenas três deles, enfatizando fatores salientados nesta investigação como sejam as componentes afetiva, cognitiva e metacognitiva da aprendizagem: o modelo de fases cíclicas de feedback autorregulatório (Zimmerman & Campillo, 2003); o modelo geral para a aprendizagem autorregulada (Pintrich, 2000) e o modelo metacognitivo e afetivo da aprendizagem autorregulada - MASRL (Efklides, 2011).

O modelo de fases cíclicas de feedback autorregulatório (Zimmerman & Campillo, 2003) trata-se de um modelo de processo e apresenta três fases. A primeira, designada por fase de antecipação, envolve a análise das tarefas e as crenças de auto-motivação. Estes processos determinam o esforço e a preparação dos estudantes para a autorregulação da sua aprendizagem (Bembenutty, 2008). Esta etapa envolve determinação de objetivos e planeamento de estratégias de aprendizagem adequados às tarefas e ao contexto. Nesta fase evidenciam-se várias fontes de auto-motivação como a perceção de auto-eficácia, as expetativas de resultado, o interesse intrínseco pela tarefa e a orientação para objetivos de aprendizagem (Zimmerman, 2000a). A segunda fase

designa-se por fase de desempenho e inclui o auto-controlo e a auto-observação. O auto-controlo envolve uma variedade de estratégias para a tarefa: as auto-instruções, as imagens mentais, a gestão de tempo, a estrutura ambiental e a procura de ajuda. Todas estas estratégias precisam ser adaptadas com base nos resultados dos estudantes e é por isto que a auto-observação tem um papel central nos esforços para auto-controlar o desempenho. A auto-observação engloba dois aspetos-chave: a monitorização metacognitiva e os auto-registos (Zimmerman & Kitsantas, 1997). Esta fase pode ser decisiva do processo de autorregulação uma vez que é nela que o estudante dedica-se à tarefa de estudo e de aprendizagem quer em termos individuais ou em termos das aulas (Rosário, Mourão, Soares, Chaleta, Grácio, Núñez & González-Pienda, 2005). A terceira fase designa-se por fase de auto-reflexão, inclui auto-julgamentos e auto-reações e é aqui que os alunos avaliam o progresso dos seus objetivos iniciais (Schunk & Zimmerman, 2007). Os auto-julgamentos englobam a auto-avaliação e as atribuições causais. As auto-reações dependem dos auto-julgamentos e incluem a auto-satisfação e as decisões defensivas/adaptativas. A auto-motivação, crenças, objetivos e planificação formam a base para novos esforços autorregulatórios sendo por isso que esta fase revela-se muito importante para o novo ciclo SRL (Efklides, 2011).

Os pressupostos deste modelo salientam que, no conjunto dos esforços que um estudante faça para se autorregular, para além dos seus processos metacognitivos, deve ter em conta as suas crenças motivacionais e sentimentos sobre a aprendizagem, pois estas crenças motivacionais são por um lado, a causa e por outro, o efeito do esforço para a sua aprendizagem. Segundo Efklides (2011) o modelo de Zimmerman descreve a SRL especificamente para uma tarefa mas esta descrição dos processos é feita a um macronível constituindo assim um modelo explicativo *top-down* acerca da aprendizagem (Efklides, 2011).

O Modelo geral para a aprendizagem autorregulada (Pintrich, 2000), baseado no modelo cíclico de Zimmerman (1998), revela-se um modelo com quatro fases: a antecipação, a monitorização, o controlo e a reação/reflexão; que atuam ao nível de quatro áreas distintas: cognição, motivação/afeto, comportamento e contexto (Pintrich, 2000). A cognição abrange diversas estratégias cognitivas usadas para aprender e desempenhar uma tarefa bem como as estratégias metacognitivas usadas para controlar e regular a cognição. A motivação e o afeto compreendem várias crenças motivacionais dos indivíduos acerca de si relativamente às tarefas (crenças de auto-eficácia e valores para a tarefa). O comportamento reflete o esforço que o indivíduo pode exercer nas tarefas bem

como a persistência, a procura de ajuda e escolha de comportamento. O contexto representa vários aspetos do ambiente onde a aprendizagem está a acontecer. Neste modelo, assume-se que as tentativas pessoais para modificar o ambiente são um aspeto importante da autorregulação da aprendizagem porque a pessoa tenta monitorizar ativamente e regular o contexto. Assim, a primeira fase envolve planificação e estabelecimento de objetivos bem como ativação de perceções e conhecimentos da tarefa, do contexto e do próprio na relação com a tarefa. A segunda fase compreende vários processos de monitorização que representam consciência metacognitiva de diferentes aspetos do *self* ou da tarefa e do contexto. A terceira fase envolve esforço para controlar e regular diferentes aspetos do próprio ou da tarefa e do contexto. A última fase representa vários tipos de reações e reflexões do *self* e da tarefa ou do contexto (Pintrich, 2000). Este autor descreve a SRL do ponto de vista da interação da pessoa com a tarefa em causa, faz uma distinção entre a monitorização e o controlo, e ainda diferencia áreas de regulação, nomeadamente a regulação da cognição, motivação/afeto, comportamento e contexto. Diferentemente de outros, este modelo reconhece a importância das facetas da metacognição para as várias fases da SRL. Com este modelo, Pintrich evidenciou o formato *bottom-up* da SRL integrando a tarefa, o contexto e a própria interação entre estes e a pessoa (Efklides, 2011).

O modelo metacognitivo e afetivo da aprendizagem autorregulada - *metacognitive and affective of self-regulated learning model* – MASRL (Efklides, 2011) considera três fases no processamento de tarefa: a representação da tarefa, o processamento cognitivo e o desempenho. A primeira fase (início do processamento da tarefa) envolve a perceção geral sobre a tarefa e conduz ao delineamento de objetivos e planeamento específico para a tarefa. Nesta fase podem surgir processos automáticos e/ou processos analíticos. Os primeiros baseiam-se na familiaridade e acontecem fluentemente, sem esforço e muitas vezes, de forma não consciente. Nestes casos, a representação dos conteúdos da tarefa é espontânea e intuitiva. As ME prospetivas que informam a fluência da representação da tarefa podem assumir a forma de conhecimento online específico da tarefa (Efklides, 2001), sentimento de familiaridade, sentimento de saber ou julgamento de facilidade em aprender. Estas ME demonstram fluência no processamento e criam a expectativa de sucesso no processamento da tarefa. O estado afetivo da pessoa é neutro ou positivo e sem consciência de atividade fisiológica; por isso, a modulação do afeto e do esforço é automática sem ser necessário o uso de processos de controlo conscientes. Por outro lado, perante situações como a interrupção cognitiva, seja devido à novidade, à complexidade

da tarefa, à exigência cognitiva, à falta de informação e/ou de conhecimento ou à incompatibilidade entre as características da tarefa e conhecimentos prévios, os processos analíticos e de esforço para a representação da tarefa podem ser desencadeados. Nestas situações passa a existir consciência metacognitiva do conhecimento específico da tarefa em simultâneo com uma sensação de incoerência ou de falta de informação. As principais ME que emergem são o sentimento de dificuldade e a falta de compreensão. O primeiro revela a falta de fluência (Efklides, 2002) e a metacompreensão indica falhas/erros (Dunlonsky, Baker, Rawson & Hertzog, 2006). O estado afetivo da pessoa tende a tornar-se negativo e existe a consciência de um aumento de excitação e também consciência sobre a necessidade de aumentar a atenção. Estes processos resultam de processos de controlo espontâneos e automáticos. A expectativa é de que o processamento de tarefa não será bem-sucedido (julgamento de aprendizagem). A autorregulação torna-se um processo *bottom-up* orientado para a tarefa, os processos de controlo atualizam a consciência da pessoa sobre o esforço, informam a monitorização (julgamento de aprendizagem) e o controlo. As ME desencadeiam processos de controlo metacognitivo como a procura ativa de informação relevante na memória ou de orientação (Veenman & Elshout, 1999). A estimativa de esforço e de tempo necessários para o processamento da tarefa (Efklides, 2002) surgem com base nos sentimentos de dificuldade experimentados e com base no nível de recuperação da interrupção cognitiva. Como consequência pode haver alternância de autorregulação entre os modos *top-down* e *bottom-up*. No primeiro o *self* guia os processos de monitorização e de controlo e no segundo a tarefa orienta o processo. Também pode surgir emoções (e.g., interesse, surpresa, curiosidade ou ansiedade). As ME e emoções emergentes contribuem para a recolocação da atenção no processamento de tarefa, na memória ou na informação contextual e facilitam a representação da tarefa. Estes processos podem ter repercussões no estado afetivo da pessoa, i.e., se o afeto for positivo pode aumentar a relação percebida entre a expectativa de sucesso, o esforço e o desempenho; por outro lado, se o afeto for negativo (e.g., a ansiedade) e se se tornar muito forte ou se interferir com a representação da tarefa, emerge a necessidade de regulação afetiva.

A segunda fase deste modelo, do processamento cognitivo, ocorre durante a realização da tarefa e, à semelhança do que acontece na primeira fase, quando há uma representação automática baseada em processos não analíticos, as ME indicam fluência no processamento e as respostas emergem rapidamente e sem esforço. O estado afetivo permanece neutro ou positivo e não é necessária regulação consciente do esforço. Quando

a representação da tarefa se baseia em processos de esforço, há maior probabilidade de interrupções no processamento cognitivo. A interrupção cognitiva pode acontecer por questões relativas à memória e/ou por conflitos de resposta. A interrupção do processamento cognitivo e a monitorização podem desencadear ME como sentimento de dificuldade, estimativa de esforço e de tempo necessários, sentimento de saber, julgamento de aprendizagem ou detecção de erro. Sequencialmente, as ME desencadeiam decisões de controlo para o uso de estratégias cognitivas e/ou o uso dos MS para regular o processamento cognitivo. Em simultâneo, a monitorização da interrupção do processamento cognitivo desencadeia reações afetivas e consciência de atividade fisiológica (excitação, realização de esforço) na forma de atividade cognitiva intensa ou de sintomas fisiológicos (cansaço e exaustão). Dependendo da fluência do processamento e do nível de progresso pode emergir afeto negativo ou positivo como interesse, medo, raiva, entusiasmo, curiosidade, surpresa ou ansiedade. Uma vez mais, se necessário, a regulação do afeto e do esforço são iniciadas.

A terceira fase, designada por fase do desempenho, acontece quando o processamento cognitivo está completo, as respostas são produzidas e manifestadas no comportamento e no desempenho do próprio estudante. São desencadeadas ME que monitorizam o resultado do processamento cognitivo como a estimativa de solução correta, o sentimento de confiança e o sentimento de satisfação (Efklides, 2002). A estimativa de solução correta trata-se de um julgamento acerca da precisão da resposta e o sentimento de confiança baseia-se na estimativa de solução correta e no sentimento de dificuldade (Efklides, 2002). O sentimento de satisfação emerge à medida que os objetivos vão sendo atingidos. O afeto positivo ou negativo acompanha a monitorização do resultado do processamento cognitivo e caso este seja bem-sucedido emerge o “gostar da tarefa”, ou no caso de serem detetados erros emerge a ansiedade. No último caso é necessária a repetição do processamento cognitivo e da regulação consciente do esforço e do afeto. Caso as ME e o afeto informem a pessoa de que o resultado do processamento cognitivo corresponde ao esperado, a atenção volta-se para a auto-observação do desempenho. A auto-observação e o feedback externo permitem uma avaliação da resposta. A auto-reflexão sobre as ME, face à tarefa e ao contexto e sobre o feedback externo, conduzem ao aparecimento de atribuições (Metallidou & Efklides, 2001). Dependendo da avaliação do desempenho surgem o afeto positivo ou negativo (Pintrich, 2000) e emoções como o orgulho ou a vergonha (Pekrun et al., 2006). Novamente, a

regulação do afeto será implementada no caso de ser necessário manter ou aumentar o nível do desempenho consoante os objetivos determinados.

Este modelo reconhece a possibilidade de alternância da autorregulação entre os modos *top-down* e *bottom-up* salientando tanto a importância da pessoa, da tarefa e do contexto como da interação entre a própria pessoa e a tarefa.

4.1. Autorregulação emocional

As emoções têm funções cruciais para a vida dos sujeitos mas nem sempre são tão funcionais quanto o desejado. Situações de grande pressão e causadoras de ansiedade como momentos de avaliação exigem controlo para permitir a concentração necessária para a tarefa cognitiva (Mikolajczak & Deseilles, 2012). Pelo contrário, há situações em que os indivíduos antecipam que um aumento de ativação do seu estado emocional poderá trazer-lhes vantagens (Fridja & Mesquita, 1998). Assim, a regulação das emoções pode acontecer no sentido de decrescer a intensidade de uma resposta emocional (*down-regulation*), mas também pode acontecer de forma a aumentar (*up-regulation*) ou manter (*maintenance*) uma resposta emocional (Koole, van Dillen, & Sheppes, 2011). Desta forma, e para que os indivíduos possam beneficiar das suas emoções, convém estar consciente da necessidade de regulá-las, sobretudo quando estas são dissonantes dos seus objetivos e/ou desadequadas das circunstâncias sociais (Mikolajczak & Deseilles, 2012).

Gross (2008) considera a regulação emocional como a forma como os indivíduos experienciam as suas emoções, as expressam e tentam influenciá-las. Por sua vez, Koole, van Dillen e Sheppes (2011) defendem uma definição de regulação emocional mais ampla abrangendo a regulação de emoções conjuntamente com a regulação de estados afetivos mais gerais como o estado de humor, o stress e outros tipos de respostas afetivas.

Em 1991, Lazarus salientou que, perante uma mesma situação, as pessoas podem ter dois tipos de respostas emocionais: as respostas emocionais primárias e as secundárias. Enquanto as respostas emocionais primárias se referem às respostas imediatas das pessoas aos fenómenos significativos, as respostas emocionais secundárias prendem-se com a capacidade dos indivíduos para lidar com as suas próprias respostas emocionais primárias (Baumann, Kaschel & Kuhl, 2007). Assim, a resposta emocional primária, também designada por sensibilidade emocional, é um tipo de resposta direta e espontânea, não regulada emocionalmente e revela a facilidade com que uma pessoa se deixa afetar por um estado emocional específico. As características pessoais dos indivíduos, as

particularidades dos estímulos e do contexto são variáveis que podem influir na sensibilidade dos sujeitos. Por sua vez, as respostas secundárias são conduzidas pela regulação emocional e são responsáveis pelo regresso a um nível emocional neutro. A mudança entre estes dois tipos de respostas emocionais pode dar-se de forma tão rápida e automática que as pessoas nem se apercebem dos processos pelos quais estão a passar (Mikolajczak & Desseilles, 2012).

À semelhança do que acontece com a sensibilidade emocional, a regulação emocional também pode ser afetada pelos atributos pessoais dos sujeitos, pelas características dos estímulos e pelas circunstâncias da situação (Koole, van Dillen & Sheppes, 2011). Quer o grau de reatividade, quer o nível de regulação diferem de pessoa para pessoa (Mikolajczak & Desseilles, 2012).

Apesar de, na prática, ser difícil distinguir entre a reatividade (emoção inicial) e a regulação (emoção regulada), conceitualmente, é útil fazer esta diferenciação uma vez que se revela mais fácil compreender que as pessoas com maiores dificuldades em gerir as suas emoções são aquelas que têm elevada reatividade emocional e baixa capacidade de regulação. Consequentemente torna-se importante intervir no sentido de diminuir a reatividade e de aumentar a capacidade regulatória (Mikolajczak & Desseilles, 2012). A regulação emocional envolve *up-regular* as emoções adaptativas e *down-regular* as emoções maladaptativas (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002).

Ao longo do tempo, vários autores têm proposto diferentes modelos de regulação emocional. Em 1998, Gross desenvolveu um modelo designado por modelo de processo de regulação emocional onde assume que as emoções são originadas por uma sequência de estádios. Numa fase inicial, as pessoas encontram a situação que poderá causar o desencadeamento de respostas emocionais. Num segundo momento, as pessoas podem ou não considerar as características dessa situação suscitadoras de emoções. No terceiro estádio, as pessoas fazem avaliações cognitivas dessa situação. Num quarto e último momento, as pessoas revelam as suas emoções expressas no seu comportamento (Gross, 2008; Koole, van Dillen, & Sheppes, 2011).

Gross (2014) salienta que a regulação emocional permite alterações em vários aspetos das emoções: a modificação do tipo de emoção que os indivíduos estão a experimentar; a valência afetiva dessas emoções (positiva ou negativa); a sua intensidade, aumentando-a ou diminuindo-a; a duração da experiência emocional, prolongando ou reduzindo a sua duração; os constituintes das emoções de forma a anulá-los; ou a alteração

apenas em termos da sua componente expressiva quando, por exemplo, os sujeitos não querem demonstrar aquilo que estão a sentir (Mikolajczak & Desseilles, 2012).

Ochsner e Gross (2008) referem quatro tipos de estratégias que podem ser utilizados para regular emoções indesejadas, identificando-os de forma gradual à medida que um tipo não resulte. O primeiro tipo inclui estratégias antecipatórias que assumem duas formas proativas: selecionar e modificar as situações geradoras de emoções não desejadas. Nas estratégias antecipatórias, a regulação emocional sucede à resposta emocional primária desencadeada pela antecipação dos resultados indesejados. Quando este primeiro tipo de estratégia não resulta, ou seja, quando a situação que despoleta a reacção emocional não pode ser evitada; um segundo tipo de estratégias é o *deployment* atencional sendo que, neste tipo de estratégia, a pessoa parece encaminhar a sua atenção para outro objeto afastado do estímulo causador da emoção. Da mesma forma, quando os indivíduos não podem usar este tipo de estratégia sendo forçados a prestar atenção ao estímulo, isto pode desencadear um terceiro tipo de estratégia que envolve a mudança cognitiva. Este tipo de estratégia consiste numa tentativa de mudar a sua avaliação cognitiva acerca do fenómeno desencadeador das emoções indesejadas tendo como objetivo reduzir o impacto emocional da situação. Duas formas diferentes como este processo pode acontecer são: através da reinterpretação da situação, ou, através de uma assumpção de posição de observador desprendido acerca do evento. Por último, e quando as estratégias anteriormente apresentadas não resultam ou são inaplicáveis, o indivíduo pode ainda adotar um quarto tipo de estratégia que envolve a modulação de resposta; ou seja, a pessoa pode manipular diretamente as expressões fisiológicas, experienciais ou comportamentais das suas emoções através da inibição das suas respostas emocionais espontâneas, através do exagero nas suas respostas emocionais ou através do encaminhamento intencional a um objeto substituto. Ainda algumas outras formas de modulação de resposta emocional são as técnicas de controlo da respiração; o relaxamento muscular progressivo e/ou o consumo de substâncias (Koole, van Dillen, & Sheppes, 2011).

Izzard (2010) identificou sete processos de regulação emocional: processos neurofisiológicos espontâneos que alteram os níveis hormonais; interações entre emoções e o contágio emocional que acontecem entre os indivíduos em situações sociais; processos cognitivos e funções executivas como a monitorização, o controlo do esforço, a reavaliação e a reestruturação cognitiva; utilização adaptativa da energia e da motivação provenientes dos processos neurobiológicos da emoção; processos desenvolvimentais e

de aprendizagem que assumem padrões de resposta emocional eficazes para o indivíduo; processos sociais como a aceitação ou a reprovação sociais e a procura de suporte social; e processos comportamentais reguladores do comportamento expressivo, da alteração, mudança e/ou evitamento de situações, condições e circunstâncias. Izzard (2010) também salienta que os processos regulatórios podem variar consoante as diferentes emoções que estejam em causa.

Pekrun e Stephens (2009) salientam algumas estratégias de regulação emocional eventualmente importantes no contexto académico: regulação orientada para a emoção (tendo como alvo direto a emoção e usando técnicas de relaxamento ou fármacos); regulação orientada para a avaliação (fazendo reavaliação das situações e treino atribucional); regulação dos objetivos e crenças relacionadas (alterando os objetivos de realização e crenças relacionadas com a realização que influenciam as avaliações e as emoções); treino de competências (visando os conhecimentos relevantes ou as estratégias de estudo); seleção das tarefas e dos ambientes (escolhendo tarefas e contextos académicos adequados que preencham ambientes individuais); procura de suporte social (fazendo uso de materiais para a tarefa e de ambientes de procura de ajuda); otimização das tarefas e do clima de realização em sala de aula (regulando os ambientes, mudando as tarefas e o ambiente de realização). Todas estas estratégias podem ser aplicadas individualmente pelos estudantes, apesar de haver limitações quanto à mudança de tarefas inerentes aos próprios contextos académicos tradicionais.

Apesar de facilmente confundíveis, a regulação emocional e o *coping* correspondem a dois fenómenos distintos: enquanto a primeira é responsável pela regulação das emoções quer positivas quer negativas, o coping tem por objetivo a regulação de emoções negativas. Mais, o coping pode abranger aspetos não emocionais para alcançar objetivos também eles não emocionais, enquanto a regulação emocional prende-se com as emoções de forma generalizada, independentemente do contexto em que surjam (Cabral, 2012). O coping pode ser compreendido como o esforço e tentativa para gerir fatores stressantes (Zeidner & Endler, 1996). De acordo com a perspetiva comportamental, o coping pode ser tido como uma reação comportamental às situações adversas que instigam reações fisiológicas de stress (Wechsler, 1995). Para Compas e seus colaboradores (2001) o coping trata-se de um processo dinâmico, contínuo e em mudança, conforme os requisitos dos fenómenos, revelando-se um processo consciente que controla as emoções, os comportamentos e o meio (Cabral, 2012). Sob uma lente cognitiva, Lazarus (1993) explica o coping através de um conjunto de esforços cognitivos

e comportamentais que os sujeitos empregam para lidar com os eventos, internos ou externos, considerados como causadores de stress. Esta conceção relaciona-se com o conceito de avaliação cognitiva conduzindo a uma diferenciação entre: a forma como a situação foi avaliada pelo sujeito (avaliação primária); a forma como o indivíduo percebe as suas próprias capacidades de resposta (avaliação secundária); e a forma como a pessoa tenta gerir a sua própria relação com a problemática em si; ou seja, utilizando as suas próprias estratégias de coping (Gross, 2008). A avaliação, feita pelos sujeitos, identifica os fenómenos causadores de stress e direciona as estratégias de coping específicas para cada situação. Dois tipos de estratégias de coping salientam-se em várias abordagens teóricas: o primeiro baseia-se no esforço e o segundo baseia-se na intenção. O primeiro tipo de estratégias prende-se com uma determinação do indivíduo quer para alterar atitudes e respostas às situações indutoras de stress quer para intervir ativamente na modificação da situação em causa. O segundo tipo de estratégias pretende regular as emoções negativas, para reduzir a tensão e a excitação fisiológica que emergem das situações stressantes (Folkman & Lazarus, 1980). O coping baseado no esforço também é designado por coping focalizado no problema ou coping de controlo primário. Por sua vez, o coping baseado na intenção também tem sido denominado de coping focalizado na emoção ou coping de controlo secundário (Cabral, 2012). Estratégias comuns deste tipo de coping são: reduzir a ansiedade através do consumo de substâncias psicoativas ou através de técnicas de relaxamento; diminuir a tensão emocional permitindo a ansiedade e a possibilidade de insucesso (controlo secundário); incitar emoções positivas que contrariem os estados de ansiedade usando o sentido de humor, atividade física, passatempos como a música, procura de apoio emocional de outros) e, reinterpretar cognitivamente as situações mais geradoras de stress como eventos mais facilmente controláveis ou, conferindo-lhes menor importância. Muitas destas estratégias são efetivas ao reduzir emoções negativas. Algumas delas, contudo, têm claramente lados negativos em termos de redução de realização ou saúde. O coping orientado para o evitamento envolve procurar sair da situação comportamentalmente ou mentalmente. A eficácia dos vários tipos de estratégias de coping varia consoante o tipo de situação e as características individuais dos sujeitos e a adaptação do indivíduo às circunstâncias. Desta forma constata-se que não existem estratégias de coping certas ou erradas, sendo que cada sujeito emprega as estratégias que lhe são mais eficazes em cada situação (Lazarus, 1993).

McRae, Ochsner, Mauss, Gabrieli e Gross (2008) realizaram um estudo com jovens, com idades entre os 18 e os 22 anos, a quem mostraram imagens negativas ou

neutras pedindo-lhes que as avaliassem em termos da negatividade transmitida. Concluíram que não houve diferenças significativas entre homens e mulheres quanto ao auto-relato nem quanto à reatividade emocional. No entanto, as diferenças foram encontradas em termos da regulação emocional, mais precisamente através da estratégia de reavaliação. Utilizando a técnica de fMRI os autores conseguiram detetar que, em termos neuronais, os homens e as mulheres mostram a resposta semelhante às imagens negativas, mas os homens mostraram uma maior capacidade de down-regular as suas emoções do que as mulheres. Mais, os homens mostraram uma atividade significativamente menor, do que as mulheres, em regiões pré-frontais previamente observadas como mais ativas durante a regulação cognitiva da emoção. Por fim, as mulheres apresentaram maior atividade estriatal ventral durante a regulação para diminuir a emoção negativa, do que os homens. Os autores colocam duas hipóteses explicativas: 1) os homens apresentam melhores níveis de regulação automática do que as mulheres; ou 2) os homens reduzem quantitativamente o afeto negativo e as mulheres substituem qualitativamente o afeto negativo por afeto positivo. Em termos práticos, estes resultados têm implicações ao nível da intervenção. Assumindo a primeira hipótese explicativa, isso implica que os homens podem ser treinados na reavaliação com mais facilidade e eficiência do que as mulheres, por outro lado, e assumindo a segunda hipótese, as terapias que orientam os pacientes para reduzir seu estado de excitação geral, ou para atingir estados neutros podem funcionar com menos sucesso nas mulheres (McRae, Ochsner, Mauss, Gabrieli & Gross, 2008). Blanchard-Fields, Stein e Watson (2004) referem que os adultos utilizam estratégias de regulação emocional (e.g., a reavaliação cognitiva) mais frequentemente do que os mais jovens. Malekzadeh, Mustafa e Lahsasna (2015) ao estudarem a utilização de estratégias de regulação emocional em estudantes num contexto de aprendizagem computadorizada, concluíram que a utilização deste tipo de estratégias conduz a uma melhor aprendizagem. Faria (2004) considera que as raparigas revelam menores níveis de otimismo, maior vulnerabilidade e desgaste físico e psicológico associado ao stress vivido maiores dificuldades de inserção na esfera social e no estabelecimento de relacionamentos durante a entrada no Ensino Superior. Estas evidências empíricas vêm chamar à atenção para diferenças, nas formas de regulação emocional, entre homens e mulheres.

4.2. Autorregulação e controlo volitivo

Até aos anos 80, o termo volição aparecia pouco na investigação psicológica. Foi Kuhl que, na década de 80, ressuscitou o termo a partir dos escritos de Ach, na primeira década do século XX. Os processos motivacionais e volitivos estão relacionados, mas são conceitualmente diferentes e implicam aspetos de intervenção também diferentes. Ach distinguiu os termos motivação e volição argumentando que, enquanto a motivação gera o impulso ou a intenção para agir, a volição controla as intenções e os impulsos para que a ação aconteça.

A volição pode ser considerada um sistema dinâmico de controlo dos processos psicológicos que protegem a concentração e dirigem o esforço para a tarefa perante fatores distratores beneficiando desta forma, a aprendizagem do estudante. Os processos volitivos são entendidos como parte do sistema de autorregulação que se prendem com a motivação e relacionam a cognição com a emoção (Correia, 2011).

Garcia, McCann, Turner e Roska (1998) definem o conceito de volição como os pensamentos e/ou comportamentos dirigidos para manter a atenção e atingir um objetivo específico, fazendo face às distrações internas e externas. Teo e Quah (1999) consideram que a volição obriga a uma conexão entre o self e a intenção e que o controlo volitivo trata-se da capacidade do indivíduo para manter as suas intenções perante ações alternativas e concorrentes.

No contexto académico, o controlo motivacional prende-se com a priorização de intenções relativas ao processo de aprendizagem (Carvalho, 2011). Existem situações que se revelam dificultadoras da motivação e exigem maior controlo volitivo por parte dos estudantes. Estas situações, muitas vezes se prendem com os níveis de concentração, de vontade para estudar e para aprender e com a capacidade de persistir perante obstáculos e/ou fatores distratores. Os esforços dos estudantes para evitar estes obstáculos e para preservar a motivação (imprescindível à persistência na concretização das tarefas académicas) tornam-se preponderantes na sua aprendizagem (Paulino, Sá & Lopes da Silva, 2016).

Corno (2001) constatou que a volição ajuda a manter os estudantes nas suas tarefas e afasta as distrações. De uma perspetiva prática pode existir diferenças entre os indivíduos consoante vários tipos de estilo ou estados volitivos mas os estudantes podem aprender estratégias volitivas tais como a monitorização metacognitiva, o controlo emocional e a gestão de fontes ambientais para manterem a sua volição (Schunk &

Zimmerman, 2003). Revela-se importante a internalização de estratégias de cariz volitivo que possam promover condições propícias ao estudo e à aprendizagem e que permitam comportamentos, cognições e afetos mais característicos de estudantes autorregulados.

Vários autores têm chamado à atenção para a escassez de investigação acerca da regulação da motivação e para as lacunas na compreensão deste tema (e.g., Boekaerts, 1995; Paulino & Lopes da Silva, 2012). A auto-regulação da motivação implica que os estudantes regulem a sua motivação para aprender e este processo tem consequências positivas para a realização académica (Paulino, Sá & Lopes da Silva, 2016). Wolters e Benzon (2013) salientam a necessidade de realizar estudos empíricos sobre as estratégias de regulação da motivação dos estudantes, sobre os seus conhecimentos acerca da motivação e das suas competências de regulação. Estes autores salientam também a importância de conhecer até que ponto o contexto académico poderá influenciar a regulação da motivação e por último, aponta a inexistência de estudos acerca dos processos envolvidos na regulação motivacional. Turner e Husman (2008) consideram que a utilização de estratégias de controlo volitivo assim como de estratégias de estudo facilita a regulação das suas emoções e perceções de insucesso, ajudando os estudantes a controlar a sua aprendizagem. Muitas vezes os estudantes não estão conscientes deste tipo de processo que se passam consigo e por isso devem ser ensinados sobre a necessidade de seleccionar e utilizar estratégias de controlo da volição para atingirem os seus objetivos e/ou para enfrentarem o insucesso. Os professores podem ter um papel fundamental para induzir os estudantes a usar este tipo de estratégias para apoiar um maior envolvimento nos conteúdos de estudo e consequentemente na sua realização académica. Para além disso, as próprias universidades e instituições de ensino superior deveriam ajudar os seus docentes a determinar objetivos e avaliações (Turner & Husman, 2008) partilhando assim a responsabilidade e a possibilidade de intervenção para com os seus estudantes tendo em vista o sucesso académico.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

A investigação que aqui se apresenta centra-se nas experiências de estudo e de aprendizagem de estudantes de ensino superior, quer em termos dos métodos e estratégias utilizados, quer em termos de experiências afetivas, cognitivas e regulatórias emergentes durante o seu processo de estudo.

Este trabalho desenvolve-se em torno de três temáticas (métodos e estratégias de estudo e de aprendizagem; experiências afetivas e experiências cognitivas), procurando uma melhor compreensão da atividade de estudo e de aprendizagem de estudantes de ensino superior.

Capturar a perspetiva dos estudantes acerca de processos tão complexos como as suas estratégias, experiências afetivas, cognitivas e regulatórias aquando da sua atividade de estudo não se revela fácil através de metodologias quantitativas. Por este motivo, neste trabalho, utilizámos uma abordagem qualitativa, que nos permite a descoberta da variabilidade das experiências descritas pelos estudantes de ensino superior acerca da sua atividade de estudo e de aprendizagem, numa perspetiva exploratória.

Durante vários anos, a investigação em ciências sociais e em psicologia adotou modelos de investigação de cariz padronizado e quantitativo, estruturados de forma a excluir a influência e a subjetividade da perspetiva do investigador, assim como a subjetividade da visão dos participantes (Flick, 2005). Ao longo do tempo, novas metodologias qualitativas de pesquisa foram desenvolvidas e aperfeiçoadas (Esteves, 2006). A investigação qualitativa pode ser vista como um conjunto de técnicas e de métodos de observação, documentação, análise e interpretação de atributos, características e significados de fenómenos contextuais e específicos que são estudados através de abordagens que procuram descobrir os pensamentos, as perceções e sentimentos experimentados pelos participantes e o seu grande objetivo passa por compreender a complexidade e o significado dos fenómenos em estudo, tomando a perspetiva dos sujeitos envolvidos (Ribeiro, 2010). Este tipo de investigação respeita a diversidade de práticas e de pontos de vista dos indivíduos, assim como as suas integrações sociais, e aceita as reflexões do investigador ao entender que as suas observações fazem parte da interpretação dos fenómenos (Esteves, 2006; Flick, 2005).

As perspetivas qualitativas e quantitativas são complementares (Ribeiro, 2010). A investigação quantitativa oferece a estrutura, objetividade e a força dos números, procura explicar a existência de relações entre fenómenos, a predição ou o controlo dos fenómenos (Freixo, 2010). A investigação qualitativa procura descrever e compreender o porquê dos pequenos detalhes. Juntas enriquecem a investigação na sua capacidade de

explicar os resultados (Ribeiro, 2010). Esta complementaridade não significa fazer desaparecer as especificidades metodológicas de cada uma das etapas (qualitativa e quantitativa), mas antes pelo contrário, potenciar as possibilidades de cada uma delas (Esteves, 2006).

A presente investigação constitui uma perspetiva exploratória e conterá uma componente de análise fortemente qualitativa e descritiva e uma componente de análise quantitativa realçando-se a sua complementaridade.

1. Objetivos

O objetivo geral desta investigação visa o conhecimento das experiências de estudo e de aprendizagem dos estudantes do ensino superior nas suas vertentes afetivas, cognitivas e regulatórias.

Nesta ordem de ideias, pretendemos responder às seguintes questões de investigação:

1. Como é que os estudantes de ensino superior costumam estudar?
2. Como é que os estudantes de ensino superior experienciam afetiva e cognitivamente o seu processo de estudo? (o que sentem, o que pensam, e quais as consequências percebidas dessas experiências, para si e para a sua aprendizagem)
3. Como é os estudantes de ensino superior lidam com os aspetos afetivos e cognitivos (o que sentem e o que pensam) durante o processo de estudo?
4. Relativamente aos aspetos enunciados nas três questões anteriores, existem diferenças associadas ao curso, ano de frequência e sexo?

Seguindo a estrutura direcionada pelas questões de investigação, constituem-se como objetivos específicos da investigação:

1. Identificar métodos e estratégias de estudo e de aprendizagem utilizadas pelos estudantes no seu processo de estudo.
2. Identificar os aspetos afetivos experimentados pelos estudantes enquanto estão a estudar.
3. Identificar os aspetos cognitivos, dos estudantes, que emergem no processo de estudo.
4. Conhecer as consequências dos aspetos afetivos vivenciados pelos estudantes durante o seu estudo para si e para a sua aprendizagem.

5. Conhecer as consequências dos aspetos cognitivos vivenciados pelos estudantes durante o seu estudo para si e para a sua aprendizagem.

6. Identificar as estratégias que os estudantes utilizam para lidar com o que sentem quando estão a estudar.

7. Identificar as estratégias que os estudantes utilizam para lidar com o que pensam quando estão a estudar.

8. Averiguar as diferenças entre os estudantes, considerando o curso, o ano de frequência e o sexo.

Com esta investigação de cariz exploratório essencialmente qualitativo, pretende-se contribuir para uma melhor compreensão dos processos que os estudantes de ensino superior ativam no sentido de lidar com as suas experiências afetivas e cognitivas durante a atividade de estudo e de aprendizagem. Pretendemos ainda compreender as diferenças e as comunalidades das mesmas entre os vários grupos de estudantes de acordo com o curso frequentado (Psicologia e Biologia), com o ano de frequência académica (1º e o 3º anos de licenciatura) e com o sexo dos indivíduos (feminino e masculino).

2. Participantes

Esta investigação contou com a participação voluntária de 48 estudantes de primeiro ciclo de uma instituição de ensino superior portuguesa, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos. A média de idades foi de 20.6.

O Quadro 2.1 mostra a distribuição dos participantes de acordo com o curso, ano de frequência e sexo.

Quadro 2.1. Distribuição dos participantes segundo o curso, ano de frequência e sexo

Curso	1º ano				3º ano				Total				
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Psicologia	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	12	25	12	25	
Biologia	6	12.5	6	12.5	6	12.5	6	12.5	12	25	12	25	
Total N	12		12		12		12		24		24	48	
Total %		25		25		25		25		50		50	100

Como é possível verificar no Anexo A, a nossa amostra constitui-se por 48 estudantes na sua totalidade: 12 alunos do 1º ano do curso de licenciatura em Psicologia (6 rapazes e 6 raparigas) e 12 alunos do 1º ano do curso de licenciatura em Biologia (6 rapazes e 6 raparigas), 12 alunos frequentavam o 3º ano do curso de licenciatura em

Psicologia (6 rapazes e 6 raparigas) e 12 frequentavam o 1º ano e 12 frequentavam o 3º ano do curso de licenciatura em Biologia (6 rapazes e 6 raparigas). Os alunos de terceiro ano entraram na universidade no ano letivo 2011/2012 enquanto os alunos de primeiro ano entraram no ano letivo 2013/2014.

A amostra abrangeu dois cursos sendo que cada um deles pertence a uma área científica distinta: o curso de Psicologia integrado na área das Ciências Sociais e o curso de Biologia integrado na área de Ciências e Tecnologia. A opção pela utilização destes cursos prendeu-se essencialmente com dois fatores: o primeiro refere-se à disponibilidade apresentada pelos estudantes para a colaboração com esta investigação e o segundo motivo prendeu-se com a equidade em termos de quantidade de estudantes destes cursos quer em termos de ano de frequência quer em termos de sexo. Foi também propositada a solicitação de estudantes de 1º e de 3º ano uma vez que estudos anteriores apontavam para diferenças entre estes grupos de estudantes.

3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Esta investigação baseia-se nos dados recolhidos através da técnica de entrevista, um dos métodos mais utilizados nos estudos de cariz qualitativo requerendo o relacionamento entre o entrevistador-entrevistado e implicando a recolha de grande quantidade de informação (Freixo, 2010). De forma mais específica foi utilizada a entrevista semi-estruturada que proporciona uma oportunidade para ouvir a experiência dos sujeitos procurando a clarificação acerca do que está a ser dito e do significado atribuído aos seus termos e expressões (Ribeiro, 2010).

Numa primeira fase procedeu-se a um estudo piloto para o qual foi criado um guião exploratório de entrevista construído tendo por base os contributos de Chaleta, Grácio e Efkliades (2011). As entrevistas exploratórias foram realizadas individualmente com 6 estudantes de licenciatura da instituição de ensino superior em causa com o intuito de auscultar e explorar alguns aspetos ligados à problemática em estudo e à forma como a mesma é experimentada pelos participantes, no sentido de obter dados que permitissem a clarificação ou introdução de temáticas ou questões tendo em vista a construção do guião de entrevista definitivo. Este estudo piloto envolveu, reconhecidamente, uma pequena quantidade de sujeitos, mas, como sustentam os autores Ghiglione e Matalon (1993), apesar da pequena quantidade de inquiridos, é possível retirar conclusões válidas

com a inventariação de processos, representações, atitudes, motivações e de comportamentos.

As entrevistas realizadas nesta fase exploratória foram integralmente transcritas e a análise de conteúdo temática e categorial das mesmas permitiu-nos concluir que seria necessário proceder a alterações significativas (Rubin & Rubin, 2005), por forma a conseguir que o guião definitivo de entrevista (Anexo B), esse sim, utilizado na segunda fase da investigação e já com a totalidade da amostra, fosse mais profícuo em termos de dados recolhidos.

No quadro 2.2 é possível observar a organização dos temas e subtemas de investigação por relação com as questões do guião de entrevista definitivo.

Quadro 2.2. Temas e subtemas de investigação por relação com as questões do guião de entrevista

TEMAS	SUBTEMAS	QUESTÕES
I. Métodos e estratégias de estudo	-	1 - Como é que costumás estudar?
II. Experiências afetivas durante o estudo	1. Identificação de aspetos afetivos	2 - O que costumás sentir quando estás a estudar?
	2. Estratégias para lidar com o que sentes	3 - Como lidas com o que sentes quando estás a estudar?
	3. Consequências/Efeitos dos aspetos afetivos	4 - Achas que o que sentes quando estás a estudar te afeta? 5 - Achas que o que sentes quando estás a estudar afeta a tua aprendizagem?
III. Experiências cognitivas durante o estudo	1. Identificação de aspetos cognitivos	6 - O que costumás pensar quando estás a estudar?
	2. Estratégias para lidar com o que pensa	7 - Como lidas com o que pensas quando estás a estudar?
	3. Consequências/Efeitos dos aspetos cognitivos	8 - Achas que o que pensas quando estás a estudar te afeta? 9 - Achas que o que pensas quando estás a estudar afeta a tua aprendizagem?

Na fase de realização das entrevistas finais começámos por abordar o público-alvo da investigação, expor-lhes os objetivos do estudo e solicitar a sua colaboração. Após a aceitação de participação e do consentimento informado (Anexo C) dos estudantes, foram acordados as datas, os horários, e o local, adequados à realização das entrevistas. A entrevista semi-estruturada foi realizada de forma individual e mediante anonimato. Assegurámo-nos de que, na altura de realização das entrevistas, todos os estudantes do 1º ano já tinham experienciado o ensino superior durante um semestre letivo, já tinham sido submetidos a avaliação e já tinham tido conhecimento dos resultados obtidos. Este cuidado justifica-se precisamente para assegurar que todos os estudantes entrevistados tivessem tido oportunidade de estudar e aprender em contexto dentro e fora de sala de

aula, procurando assim mais um elemento de não discrepância entre os grupos de 1º e de 3º ano.

O discurso revela-se uma das formas mais objetivas para aceder aos pensamentos aos medos e aspirações dos sujeitos (Machado, Coutinho & Rosário, 2011). Os dados provenientes das entrevistas foram registados em formato áudio e transcritos na sua totalidade. As entrevistas variaram em termos de tempo de duração, mas todas aconteceram num intervalo de tempo entre 30 a 60 minutos. Os alunos de terceiro ano foram entrevistados no primeiro semestre do ano letivo 2013/2014 enquanto os alunos de primeiro ano foram entrevistados no segundo semestre do ano letivo 2013/2014 (após a realização de provas de primeiro semestre).

4. Procedimentos de análise e tratamento de dados

Para a realização da análise e tratamento dos dados recolhidos neste estudo recorreu-se a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa.

O processo de análise de dados qualitativos utilizou a análise de conteúdo e procurou seguir as fases propostas por Bardin (2008). Assim, inicialmente organizámos e sistematizámos a informação e retirámos as primeiras ideias de forma a planificar um conjunto de operações (fase de *pré-análise*); posteriormente, a partir da transcrição das entrevistas realizámos a análise dos dados propriamente dita, análise temática e categorial do discurso produzido pelos sujeitos atendendo aos objetivos do estudo (fase de *exploração do material*). Esta fase envolveu necessariamente um processo de categorização da informação referida pelos sujeitos, em que se procurou dar conta da variedade e riqueza do seu discurso e, em simultâneo, manter as designações e a semântica do seu discurso o mais próximo possível da linguagem utilizada pelos sujeitos. O resultado da categorização traduziu-se numa lista de categorias ordenadas e agrupadas coerentemente de acordo com os temas identificados – Grelha de análise temática categorial (Anexo D).

A análise de conteúdo procura evidenciar com objetividade as descrições subjetivas de conteúdos dos estímulos a que os sujeitos são submetidos (Bardin, 2008). Esta forma de análise de dados revela-se flexível e adaptável à técnica de entrevista permitindo realizar inferências interpretativas com base nos conteúdos expressos e visando a explicação e a compreensão dos mesmos (Amado, 2014).

Ao realizarmos esta análise, procurámos respeitar alguns princípios básicos: assegurámo-nos de que todas as questões da entrevista fossem respondidas por todos os sujeitos de forma a garantir que o nosso corpus documental fosse o mais completo possível, procurámos a adequação do corpus documental aos objetivos propostos pelo estudo (pertinência) e, aquando da análise propriamente dita, procurámos esgotar a totalidade dos conteúdos presentes no texto tendo em conta todos os elementos do corpus documental (exaustividade) (Bardin, 2008; Esteves, 2006).

A análise realizada consistiu num processo de categorização baseada no critério semântico do discurso dos estudantes, considerando-se como unidades de significado, os elementos que representam uma ideia, uma situação e/ou conteúdos de informação que sejam compreensíveis por si mesmas (Schilling, 2006).

O processo de categorização procura a proximidade e comunalidades entre as categorias, por forma a permitir um bom agrupamento dos elementos e uma representação condensada e simplificada dos dados (Bardin, 2008). As categorias podem ser criadas de acordo com dois tipos de procedimentos: fechados ou abertos (também designados de exploratórios). Os procedimentos *fechados* incluem os casos em que o investigador possui uma lista prévia de categorias, criada com base em teorias gerais e os registos pertinentes são distribuídos pelas ditas categorias, sendo rejeitados aqueles que não cabem em nenhuma delas (Esteves, 2006). Por outro lado, os procedimentos são *abertos* quando a emergência de categorias se dá a partir do próprio material em estudo (Esteves, 2006). No caso do nosso estudo utilizámos os procedimentos abertos sendo que a lista de categorias emergiu da análise do discurso dos estudantes.

Para a realização da categorização procurámos respeitar princípios de qualidade propostos por Bardin (2008). Procurámos considerar apenas uma dimensão de análise num mesmo conjunto de categorias, implicando que, diferentes níveis de análise fossem separados em análises sucessivas (princípio da homogeneidade categorial). Cuidámos também que, cada elemento de análise fosse classificado numa categoria apenas (princípio da exclusão mútua). Em determinados casos, partes das verbalizações dos indivíduos apresentam-se dentro de parêntesis retos. Tal significa que estes excertos foram classificados e contabilizados noutra categoria ou subcategoria mas que os deixámos presentes propositadamente para ajudar a compreensão das ideias expressas pelos participantes. Saliente-se que, o princípio da exclusividade mútua depende da homogeneidade das categorias. Procurámos igualmente, adequar as categorias ao material de análise escolhido, adequar as categorias ao quadro teórico subjacente; refletir os

objetivos do estudo, as questões de investigação e as características dos conteúdos das mensagens (princípio da pertinência). Procurámos também responder ao princípio de objetividade e fidelidade, princípio este que se prende com a necessidade de estabelecer organização e uma definição das categorias clara e coerente de forma que, mesmo submetidas a análise por vários analisadores, estas sejam codificadas da mesma forma. Por último, procurámos responder ao princípio da produtividade buscando a fertilidade dos resultados quer em termos de índices de inferências, quer em termos de novas hipóteses e de dados concretos (Bardin, 2008).

A análise de dados qualitativos exige uma forte componente de interpretação por parte do investigador (Ribeiro, 2010) e estas inferências podem ser corroboradas e/ou contrariadas por outros procedimentos de análise ou por outras investigações. Por estes motivos, a análise deve ser sujeita a processos de validação interna, a críticas e à contestação dos resultados obtidos; e a sua objetividade e sistematicidade devem ser testadas e melhoradas, quer pelo próprio investigador quer por pares que o auxiliem nesse processo (Esteves, 2006). Assim, a validade, a fidelidade e a fiabilidade são essenciais à investigação. A validade da categorização passa pelo fato dela se coadunar com os objetivos delimitados, ser pertinente e produtiva. A fidelidade prende-se quer com o instrumento de codificação quer com o codificador. Torna-se então necessário verificar a fidelidade das categorias de análise, a fidelidade intracodificador e intercodificador. A fidelidade intracodificador significa que o mesmo analista classifica da mesma forma uma mesma unidade de registo mesmo em momentos diferentes. A fidelidade intercodificador significa que diferentes analistas, trabalhando com o mesmo material, codificam da mesma forma um dado conjunto de unidades de registo. Nesta investigação, para garantir as questões ligadas à fiabilidade, validade e acordos interjuízes, foi constituído um painel de três investigadores que fizeram revisão da análise da codificação, resolvendo as situações de discrepância. O nível de concordância final entre estes avaliadores foi de 95%. O índice de fidelidade foi calculado através da equação total de casos de acordo dos vários codificadores a dividir pelo somatório dos casos de acordo com os casos de desacordo (Esteves, 2006). A grelha de análise de conteúdo assim como de critérios de categorização podem ser consultados no Anexo E desta tese.

A fase da análise de conteúdo pode ocorrer com o auxílio do computador ou de forma “manual” (Bardin, 2008). Apesar de reconhecermos a utilidade da utilização de softwares no processo de análise dos dados, neste estudo, optámos pela não utilização desta ferramenta. Justificamos esta nossa opção pelo fato de se tratar de um estudo

essencialmente exploratório, que procura profundidade, o que obriga a uma análise minuciosa e muito atenta por parte do investigador. Esta opção traz necessariamente consequências menos positivas como a morosidade do trabalho, a probabilidade de uma menor organização na investigação e a maior dificuldade na manipulação de dados complexos (Bardin, 2008). No entanto, traz também consequências positivas como uma manipulação mais humanizada e presente dos conteúdos na sua globalidade e contexto de enunciação. Reconheçamos que esta fase de análise de dados se trata de um período extremamente laborioso e que exige muita dedicação e paciência por parte do investigador.

No que concerne ao tratamento quantitativo dos dados empregámos a estatística descritiva simples e realizámos a análise de frequências em função das unidades de sentido - segmentos de conteúdo que contêm uma ideia, episódio ou informação consideradas como unidade base (Schilling, 2006). Procedemos à contagem do número de vezes que cada elemento semântico que expressa uma ideia distinta se encontrava presente no discurso dos sujeitos. Nos casos em que os sujeitos repetiram a mesma unidade de sentido, esta foi considerada uma única vez. Posteriormente, e para averiguar a existência de associações dos temas, categorias e subcategorias por relação com as variáveis curso, ano e sexo, recorremos ao teste de qui-quadrado (χ^2) sempre que os valores das frequências o permitiram. O teste do χ^2 reflete as diferenças entre as frequências observadas e esperadas (Guéguen, 1999). O objetivo passa por comparar as frequências observadas com as frequências esperadas em cada uma das células de uma tabela de contingência. O teste compara o número de indivíduos que se distribuem por uma dada categoria, com o número de sujeitos que se esperaria que se distribuíssem por essa mesma categoria caso não existissem diferenças (Pocinho, 2010). Tendo em conta que quando existem células com frequências esperadas inferiores a 1, ou mais do que 20% das células com frequências esperadas inferiores a 5, a interpretação do nível de significância do teste pode não ser fidedigna, optamos por não realizar esta análise sempre que se verificarem estas condições (Afonso & Nunes, 2011; Pestana & Gageiro, 2014). O teste do qui-quadrado de independência permite verificar a existência ou inexistência de associações entre os temas, categorias e subcategorias e as variáveis consideradas (Pestana & Gageiro, 2014), ou por outras palavras, se as duas variáveis estão ou não associadas uma à outra por uma relação de dependência (Pocinho, 2010). Para realizar o tratamento estatístico recorremos ao SPSS 21.0. A subsequente análise e interpretação

dos resultados levou-nos colocar inferências que procuram corresponder aos objetivos propostos (Bardin, 2008).

Os resultados deste estudo poderão revelar-se uma mais-valia para o aumento de conhecimento científico sobre a temática e para recolher bases empíricas passíveis de sustentar a intervenção educacional ao nível da promoção de estratégias de estudo e de aprendizagem e da regulação cognitiva e afetiva dos estudantes no ensino superior.

CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO, SÍNTESE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise dos resultados apresenta-se tendo em conta a grelha de análise temática e categorial (Anexo D) considerando os principais temas da investigação: métodos e estratégias de estudo e de aprendizagem, experiências afetivas durante o estudo e experiências cognitivas durante o estudo.

Num primeiro momento apresenta-se uma visão global dos temas explorados e, em seguida, expomos uma análise descritiva mais pormenorizada sobre cada um dos subtemas e respetivas categorias e subcategorias. Os dados obtidos bem como a sua interpretação são ilustrados através de alguns dos exemplos mais representativos de verbalizações proferidas pelos estudantes. É realizada a análise qualitativa e a análise quantitativa tendo em conta o volume de informação obtido em cada um dos temas, categorias e subcategorias. O foco da análise incide tanto nas diferenças como nas semelhanças encontradas em função das variáveis curso, ano de frequência e sexo.

A análise quantitativa passa por uma análise estatística descritiva simples e, sempre que os valores das frequências o permitam, por uma análise através do teste do qui-quadrado (χ^2) de independência para verificar a existência ou inexistência de associações estatisticamente significativas entre as variáveis em estudo. Quando existem células com frequências esperadas inferiores a 1, ou mais do que 20% das células apresentam frequências esperadas inferiores a 5, optamos pela não realização desta análise dado que nesta situação o teste não pode ser aplicado com rigor (Marôco, 2010).

Por uma questão de economia de espaço, apresentaremos apenas as tabelas de análise de frequências relativas aos temas, subtemas e categorias no corpo desta tese e deixaremos as tabelas relativas às subcategorias, subsubcategorias e subsubsubcategorias em anexo (Anexo F).

Todos os resultados se centram na atividade de estudo/aprendizagem dos jovens universitários participantes da nossa amostra. A globalidade das descrições acerca das experiências no estudo reporta-se a três aspetos distintos mas interligados: métodos e estratégias de estudo, experiências afetivas durante o estudo e experiências cognitivas durante o estudo. Começamos por nos centrar sobre as estratégias de estudo e de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, seguidamente analisaremos as experiências de cariz afetivo e por último, as experiências de cariz cognitivo que os estudantes vivenciam durante a sua atividade de estudo.

1. Temas e subtemas

Na Tabela 3.1 apresenta-se o conjunto dos temas e os subtemas identificados a partir da análise de conteúdo realizada.

Tabela 3. 1. Experiências no estudo: temas e subtemas

TEMAS	SUBTEMAS
I. Métodos e estratégias de estudo	
	II.1. Identificação de aspetos afetivos
	II.2. Estratégias para lidar com o que sente
II. Experiências afetivas durante o estudo	II.3. Consequências/efeitos de aspetos afetivos no sujeito
	II.4. Consequências/efeitos de aspetos afetivos na aprendizagem
	III.1. Identificação de aspetos cognitivos
	III.2. Estratégias para lidar com o que pensa
III. Experiências cognitivas durante o estudo	III.3. Consequências/efeitos de aspetos cognitivos no sujeito
	III.4. Consequências/efeitos de aspetos cognitivos na aprendizagem

O primeiro tema, métodos e estratégias de estudo, prende-se com os procedimentos que os estudantes utilizam quando estão a estudar. Este tema não apresenta subtemas.

O segundo tema, experiências afetivas durante o estudo, reporta-se a vários aspetos de cariz afetivo que são vivenciados pelos estudantes enquanto estudam, assim como com estratégias para lidar com esses aspetos e com os efeitos dos mesmos para com os próprios estudantes e para com a sua aprendizagem. Este tema engloba quatro subtemas: identificação de aspetos afetivos, estratégias usadas para lidar com o que sente, consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito e consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem.

O terceiro tema, experiências cognitivas durante o estudo, refere-se a vários aspetos de cariz cognitivo, mais especificamente, os pensamentos que ocorrem aos estudantes enquanto estão a estudar. Refere-se também às estratégias de regulação ativadas pelos estudantes para lidarem com isso que pensam e aos efeitos dos mesmos quer para si próprios, quer para a sua aprendizagem. Este tema inclui quatro subtemas: identificação de aspetos cognitivos, estratégias para lidar com o que pensa, consequências/efeitos dos aspetos cognitivos no sujeito e consequências/efeitos dos aspetos cognitivos na aprendizagem.

Na Tabela 3.2 apresentam-se os três temas, as frequências e percentagens relativas à totalidade de verbalizações produzidas pelos participantes, considerando as variáveis

curso (Psicologia e Biologia), ano de frequência acadêmica (1º e 3ºano) e sexos (feminino e masculino).

Tabela 3. 2. Experiências no estudo: temas, cursos, ano, sexo, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
I. Métodos e estratégias de estudo	21	24	23	25	21	19	14	21	168	
	1.8	2.04	1.9	2.12	1.8	1.6	1.2	1.8		14.3
II. Experiências afetivas durante o estudo	66	62	85	81	62	65	70	54	545	
	5.6	5.3	7.2	6.9	5.3	5.5	5.9	4.6		46.3
III. Experiências cognitivas durante o estudo	44	49	66	62	55	58	63	68	465	
	3.7	4.2	5.6	5.3	4.7	4.9	5.3	5.8		39.5
Total N	131	135	174	168	138	142	147	143	1178	
Total %	11.1	11.4	14.7	14.3	11.7	12.1	12.5	12.1		100

No que concerne à análise dos resultados e tendo em conta a totalidade do volume de informação obtido nos três temas, observa-se que o tema II, relativo às experiências afetivas durante o estudo, é aquele que regista maior volume de informação (N=545, 46.3%). O tema III, experiências cognitivas durante o estudo (N=465; 39.5%) e o tema I, métodos e estratégias de estudo (N=168; 14.3%) apresentam menores volumes de informação.

Tendo em conta os cursos estudados, Biologia e Psicologia, observamos um maior volume de informação produzido pelos estudantes do curso de Psicologia (N= 608; 51.6%) comparativamente ao curso de Biologia (N=570; 48.4%). A análise estatística dos temas por relação com a variável curso, com recurso ao teste do χ^2 , permitiu verificar que existem associações significativas ($\chi^2 = 244.783$; $df = 1$; $p = .000$), ou seja, que as respostas do grupo de estudantes de Psicologia diferem das respostas dos estudantes do curso Biologia, sendo neste caso, os estudantes do curso de Psicologia os que apresentam mais verbalizações.

Quando consideramos o ano de frequência (1º e 3º) constatamos que se encontra maior volume de informação nos estudantes de 3ºano (N= 632; 53.7%) comparativamente aos estudantes de 1º ano (N=546; 46.3%). A análise estatística dos temas por relação com a variável ano permitiu verificar que existem associações significativas ($\chi^2 = 19.478$; $df = 1$; $p = .000$), ou seja, que as respostas do grupo de estudantes do 1º diferem das respostas do grupo de estudantes de 3ºano, sendo neste caso, o grupo de estudantes do 3ºano aquele que apresenta mais verbalizações.

A análise tendo em conta o sexo, mostra que o volume de informação é muito similar nos dois grupos de estudantes (F; N=590; 50.1% e M; N=588; 49.9%). A análise estatística dos temas por relação com a variável sexo indica associações significativas ($\chi^2= 82.489$; $df = 1$; $p = .000$), ou seja, que as respostas do grupo de estudantes do sexo feminino diferiram das respostas do grupo de estudantes do sexo masculino, sendo que, neste caso, os estudantes de sexo feminino aqueles que apresentam mais verbalizações.

1.1. Tema I – Métodos e estratégias de estudo

No contexto do tema I, métodos e estratégias de estudo, pretendeu-se saber quais as estratégias de estudo e de aprendizagem utilizadas pelos estudantes. Para tal, foi colocada uma única questão aberta relativa à forma como o sujeito estuda, i.e., “Como é que costumava estudar?”. Emergiram várias estratégias que foram codificadas em três grandes categorias: estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e estratégias de organização.

Na Tabela 3.3 apresentamos a estrutura global do tema I, métodos e estratégias de estudo, as suas categorias, subcategorias e subsubcategorias.

Tabela 3. 3. Estrutura global do tema I. Métodos e estratégias de estudo: categorias, subcategorias e subsubcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUBSUBCATEGORIAS
1. Estratégias Cognitivas	1.1. Atenção nas aulas	
	1.2. Escrita	1.2.1. Aprender em geral
		1.2.2. Organizar a informação
		1.2.3. Memorizar
	1.3. Leitura	1.3.1. Em geral
		1.3.2. Em voz alta
		1.3.3. Repetida
	1.4. Apontamentos/anotações	
1.5. Identificação da informação mais relevante	1.5.1. Sublinhar	
	1.5.2. Resumir	
1.6. Esquematização		
1.7. Relacionamento de ideias		
1.8. Aplicação/Exercícios		
2. Estratégias Metacognitivas	2.1. Planeamento e gestão do tempo	
	2.2. Monitorização da aprendizagem	2.2.1. Procura de informação complementar
		2.2.2. Autoquestionamento
		2.2.3. Revisão
		2.2.4. Verificação
	2.3. Avaliação/Ajuste das estratégias	2.3.1. Conteúdo das disciplinas
		2.3.2. Método de ensino
2.3.3. Tipologia da avaliação		

3. Estratégias de organização	3.1. Organização da atividade de estudo	3.1.1. Individual
		3.1.2. Grupal
		3.1.3. Ambiental
3.2. Organização do material		

A primeira categoria prende-se com as estratégias cognitivas e inclui informação relacionada com os processos e procedimentos de cariz cognitivo utilizados pelos estudantes enquanto estão a estudar. Foram identificadas oito estratégias como subcategorias: atenção nas aulas, escrita, leitura, apontamentos/anotações, identificação da informação mais relevante, esquematização, relacionamento de ideias e aplicação/exercícios.

A segunda categoria refere-se às estratégias metacognitivas e engloba processos e procedimentos de cariz metacognitivo como o planeamento e gestão do tempo, a monitorização da aprendizagem e a avaliação/ajuste das estratégias.

A terceira categoria diz respeito às estratégias de organização e envolve procedimentos e estratégias básicos à atividade de estudo como a organização da atividade de estudo e a organização do material.

Na Tabela 3.4 apresentamos os resultados obtidos em cada uma das categorias considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 4. Tema I. Métodos e estratégias de estudo: categorias, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1. Estratégias cognitivas	14	13	13	14	15	10	8	17	104	
	8.3	7.7	7.7	8.3	8.9	5.9	4.7	10.1		61.9
2. Estratégias metacognitivas	5	6	7	6	3	5	2	0	34	
	3	3.6	4.2	3.6	1.78	3	1.2	-		20.2
3. Estratégias de organização	2	5	3	5	3	4	4	4	30	
	1.2	3	1.78	3	1.78	2.4	2.4	2.4		17.9
Total N	21	24	23	25	21	19	14	21	168	
Total %	12.5	14.2	13.7	14.8	12.5	11.3	8.3	12.5		100

Tendo em conta a totalidade do volume de informação obtido no tema I, métodos e estratégias de estudo (N=168; 100%) podemos observar que as estratégias cognitivas (N=104; 61.9%) representam o maior volume de informação, seguindo-se as estratégias metacognitivas (N=34; 20.2%) e finalmente as estratégias de organização (N=30; 17.9%).

Na globalidade do tema e relativamente ao curso, a análise dos dados indica que o grupo de estudantes do curso de Psicologia (N=93; 55.4%) apresenta um volume de

informação maior do que o grupo de estudantes de Biologia (N=75; 44.6%). Relativamente ao ano, o volume de informação obtido no grupo de estudantes do 1º ano (N=85; 50.6%) é similar ao obtido pelo grupo de estudantes do 3º ano (N=83; 49.4%). No que concerne ao sexo, encontra-se maior volume de informação no grupo de estudantes do sexo masculino (N=89; 53%) do que no grupo de estudantes do sexo feminino (N=79; 47%).

A análise estatística deste tema indica que não existem associações significativas por relação com nenhuma das variáveis curso, ano e sexo.

1.1.1. Estratégias cognitivas

No âmbito da análise da categoria estratégias cognitivas foram aqui integradas as verbalizações dos estudantes que remetem para a utilização de estratégias que visam a aquisição e recuperação da informação. Emergiram oito subcategorias que correspondem a métodos e estratégias de estudo e de aprendizagem utilizadas pelos estudantes aquando da sua atividade de estudo: atenção nas aulas, escrita, leitura, apontamentos/anotações, identificação da informação mais relevante, esquematização, relacionamento de ideias e aplicação/exercícios.

Na Tabela 3.5 apresentamos os dados obtidos na categoria estratégias cognitivas.

Tabela 3. 5. Categoria Estratégias cognitivas: subcategorias, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1º ano		3º ano		1º ano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1.1. Atenção nas aulas	0	1	1	1	0	2	0	2	7	
	-	.9	.9	.9	-	1.9		1.9		6.7
1.2. Escrita	3	2	1	1	4	1	2	1	15	
	2.9	1.9	.9	.9	3.8	.9	1.9	.9		14.4
1.3. Leitura	2	3	5	4	4	2	2	6	28	
	1.9	2.9	4.8	3.8	3.8	1.9	1.9			26.9
1.4. Apontamentos/anotações	4	3	2	4	2	2	2	1	20	
	3.8	2.9	1.9	3.8	1.9	1.9	1.9	.9		19.2
1.5. Identificação da informação mais relevante	3	2	4	2	4	2	2	4	23	
	2.9	1.9	3.8	1.9	3.8	1.9	1.9	3.8		22.1
1.6. Esquematização	2	0	0	0	1	0	0	0	3	
	1.9	-	-	-	.9	-	-	-		2.8
1.7. Relacionamento de ideias	0	1	0	2	0	0	0	1	4	
	-	.9	-	1.9	-	-	-	.9		3.8
1.8. Aplicação/Exercícios	0	1	0	0	0	1	0	2	4	
	-	.9	-	-	-	.9	-	1.9		3.8
Total N	14	13	13	14	15	10	8	17	104	
Total %	13.5	12.5	12.5	13.5	14.4	9.6	7.7	16.3		100

Tendo em conta a totalidade do volume de informação da categoria estratégias cognitivas podemos observar que as estratégias mais referidas são a leitura (N=28; 26.9%), a identificação da informação mais relevante (N=23; 22.1%), a tomada de apontamentos/anotações (N=20; 19.2%) e a escrita (N=15; 14.4%).

As estratégias cognitivas menos referidas reportam-se à atenção nas aulas (N=7; 6.7%), à esquematização (N=3; 2.8%), ao relacionamento de ideias e à aplicação/exercícios, sendo que as duas últimas apresentam os mesmos volumes de informação (N=4; 3.8%).

A análise dos dados desta categoria por relação com os cursos permite observar que os estudantes do curso Psicologia apresentam ligeiramente mais verbalizações (N=54; 51.9%) do que o grupo de estudantes de Biologia (N=50; 48.1%). Relativamente ao ano, encontra-se igual volume de informação em ambos os grupos de estudantes de 1º e de 3º ano (N=52; 50%). No que concerne ao sexo, encontra-se um volume de informação ligeiramente superior no grupo de estudantes de sexo masculino (N=54; 51.9%), comparativamente ao grupo de estudantes do sexo feminino (N=50; 48.1%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

As oito subcategorias identificadas serão analisadas em seguida.

A) Atenção nas aulas

A atenção nas aulas é a estratégia cognitiva que se prende com estar presente e concentrado nas aulas como um contributo importante para a aprendizagem e como forma facilitadora do estudo posterior às aulas. Esta estratégia foi muito pouco referida (N=7; 6.7%) pelos estudantes (tabela 3.5). Apesar disso, as verbalizações remetem para a importância que os estudantes dão ao fato de quando estão nas aulas e conseguem compreender uma parte da matéria, mais tarde, quando voltam a estudar aqueles conteúdos, o estudo torna-se mais fácil já não sendo necessário investir tanto tempo naquela matéria.

“a primeira parte do estudo começa nas aulas” (Suj.46)

“nas aulas costume estar atento e a captar tudo” (Suj.21)

“Eu tento estar o máximo atento nas aulas para captar toda a informação que o professor diz” (Suj.19)

“costumo estar atento nas aulas (...) porque assim estudo menos em casa (...) e depois efetivamente o que acontece é que em casa, estudo pouco” (Suj.7).

B) Escrita

A escrita prende-se com a estratégia de escrever (N=15; 14.4%) como algo imprescindível à atividade de estudo e aprendizagem dos estudantes (tabela 3.5). Emergiram três diferentes formas como os estudantes utilizam esta estratégia. A escrita pode ser utilizada para aprender de uma forma geral, para organizar a informação e para memorizar. Como é possível verificar na primeira tabela do anexo F (tabela F1), escrever para aprender de uma forma geral foi a mais referida pelos estudantes (N=8; 53.4%) enquanto a escrita para organizar a informação (N=5; 33.3%) e a escrita como forma de ajudar a memorizar (N=2; 1.3%) foram muito pouco referidas.

A escrita em função da aprendizagem em geral mostra a sua utilização como imprescindível à atividade de estudo e à compreensão das matérias.

“para estudar eu preciso de estar a escrever (...) tenho que ir passando...nem que seja para uma pequena folha ...pequenas ideias” (Suj.37)

“eu tenho que estudar para conseguir compreender” (Suj.2)

A escrita como forma de ajudar os estudantes a organizar a informação prende-se com o ato de passar os materiais a limpo, visando a organização da informação sem qualquer intenção transformativa, ou, por outro lado, com um propósito transformativo da informação. Salientamos também, a utilização do computador como instrumento essencial à escrita neste processo de organização da informação.

“chegar a casa passar tudo a limpo, arranjar (...) tudo organizadinho” (Suj.40)

“eu tenho o computador ligado, hum...vou passando o powerpoint...vou passando por palavras minhas, vou passando sei lá...como gosto da maneira como está lá, deixo estar, vou passando (Suj.13)

A terceira subsubcategoria destaca a função da escrita como coadjuvante no processo de memorização, particularmente através da repetição da informação.

“para memorizar costumo escrever, escrever, escrever e voltar a escrever” (Suj.6)

C) Leitura

A leitura foi a estratégia cognitiva mais referida pelos estudantes (N=28; 26.9%) como forma privilegiada de estudo (tabela 3.5). Emergiram três formas consoante o tipo de leitura: leitura em geral, leitura repetida e leitura em voz alta. Como é possível ver na tabela F2, a leitura em geral (N=23; 82.2%) foi a mais referida pelos estudantes. A leitura repetida (N=3; 10.7%) e em voz alta (N=2; 7.1%) foram muito pouco referidas.

A leitura em geral engloba verbalizações de estudantes que não especificam “como” nem “quais” os materiais que lêem mas também inclui situações em que os

estudantes explicitam que lêem materiais de estudo recolhidos por si ou fornecidos pelos professores. Surge novamente a utilização do computador para fazer estas leituras.

“Eu costumo estudar lendo” (Suj.17)

“costumo estudar a ler os apontamentos que tiro nas aulas” (Suj.8)

“a ler os slides, ou os materiais que os professores dão” (Suj.18)

“gosto de ler os powerpoints através do computador (...) e tudo (...) gosto de ler as minhas próprias notas” (Suj.33)

As duas restantes estratégias leitura em voz alta e leitura repetida estão muito pouco representadas e são utilizadas como forma de estudar e de memorizar a informação

“leio alto porque aprendo melhor e consigo memorizar mais facilmente de ouvido” (Suj.25)

“depois de fazer os apontamentos é ler, reler, ler, reler...” (Suj.36)

“ler o mais vezes possível” (Suj.43)

D) Apontamentos/anotações

A estratégia apontamentos e anotações prende-se com a criação de registos da informação como forma de estudar e aprender. Esta foi uma das estratégias cognitivas mais referidas (N=20; 19.2%) pelos estudantes da nossa amostra (tabela 3.5). Alguns estudantes não especificam “como” ou “onde” fazem os apontamentos, enquanto outros especificam o contexto e referem tirar apontamentos na sala de aula.

“costumo estudar a fazer apontamentos” (Suj.27)

“é à base de apontamentos, (...) eu vou sempre às aulas e tiro apontamentos do que os professores dizem” (Suj.26)

Os apontamentos/anotações servem diferentes funções: como fonte inicial de estudo, como forma de destacar informações importantes e como forma de construir, complementar e aprofundar os conhecimentos. Surge, uma vez mais, a referência à utilização do computador como uma ferramenta de trabalho presente na atividade de estudo dos estudantes no ensino superior.

“começo por fazer apontamentos” (Suj.6)

“e depois ir escrevendo algumas notas daquelas que eu acho mais importantes, do conteúdo que é importante selecionar” (Suj.33)

“Geralmente utilizo o computador para ter acesso aos apontamentos que os professores dão e utilizo também apontamentos que eu tiro na aula. Hum...depois faço uma mistura de apontamentos que eu tirei, ideias-chave que eu tirei da aula, (...) com os apontamentos do professor e faço uns apontamentos todos novos ali.” (Suj.24)

E) Identificação da informação mais relevante

A estratégia identificação da informação mais relevante foi uma das três estratégias cognitivas mais referidas (N=23; 22.1%) pelos estudantes da nossa amostra

(tabela 3.5). Os resultados evidenciam duas formas como essa identificação de informação é feita: através de sublinhados e através da criação de resumos. Como é possível verificar na tabela F3, a estratégia resumir (N=16; 69.6%) foi bastante mais referida do que a estratégia sublinhar (N=7; 30.4%).

Em ambas as situações há verbalizações que explicitam e outras que não explicitam o “quê” nem “como” os estudantes realizam as tarefas de identificação de informação mais importante.

“sublinho o que é mais importante” (Suj.17)

“sublinhar quando é o caso de textos, sublinhar” (Suj.4)

“O meu método de estudo desde que vim para a universidade tem sido baseado em resumos” (Suj.19)

“(...) normalmente o que eu faço é resumos dos pdfs (...) tento tirar a informação mais importante e faço resumos para o caderno (...)” (Suj.48)

Salientamos a complementaridade entre estratégias em que é visível que os resumos podem ser construídos a partir das leituras feitas pelos estudantes a partir de várias fontes e por sua vez, posteriormente, servirem eles próprios como elemento de leitura e fonte de estudo.

“[eu gosto de ler], e vou fazendo resumos do que estou a ler [para depois poder reler apenas o resumo]” (Suj.41)

F) Esquematização

No conjunto dos estudantes, a esquematização foi muito pouco referida (N=3; 2.8%) relativamente à totalidade das estratégias cognitivas (tabela 3.5). Relativamente a esta estratégia, pouco referida nas respostas dos estudantes desta amostra, salientamos dois aspetos: por um lado, o fato do estudante explicitar a fonte de informação base para a criação de esquemas demonstrando de alguma forma a necessidade de ter atenção aos conteúdos das aulas; e por outro lado, a ideia de que esta estratégia também é complementar de outras estratégias de estudo e aprendizagem.

“(...) também faço esquemas” (Suj.1)

“faço esquemas meus com o que o professor disse” (Suj.16)

G) Relacionamento de ideias

A estratégia relacionamento de ideias foi muito pouco referida (N=4; 3.8%) no total da amostra (tabela 3.5). Esta estratégia prende-se com a procura de compreensão e de atribuição de significado aos conteúdos de estudo, através do relacionamento de conhecimentos, de ideias e de conceitos prévios e recentes, assim como com outras experiências pessoais.

“tento fazer associações entre os conceitos... e as ideias” (Suj.12)

“tento interpretar os textos e a matéria” (Suj.45)

“(...) juntar tudo aquilo que sei nas ideias que o professor pede (...) tento fazer um bolo com toda a informação e é assim que estudo através daquilo que já sei, que já li e que já conheço.” (Suj.34)

H) Aplicação/exercícios

A aplicação/exercícios foi muito pouco enunciada (N=4; 3.8%) pelos estudantes (tabela 3.5) e reporta-se à sua preferência e/ou necessidade para aplicarem os seus conhecimentos de uma forma prática realizando exercícios.

“é nesse processo (...) e ir fazendo exercícios ou trabalhos, que eu vou aprendendo e estudando” (Suj.44)

Salientamos um exemplo que revela que o sujeito tem a capacidade para adaptar e reajustar a sua forma de estudar de acordo com os seus níveis de facilidade e dificuldade.

“faço exercícios práticos...faço os mais fáceis primeiro...os que eu percebo melhor...e deixo os outros para o fim” (Suj.46)

Destacamos também uma outra verbalização que nos sugere a ideia de haver um processo mais amplo do que uma mera aplicação prática da matéria na resolução de exercícios mas que nos remete para o processo cognitivo de transferência do conhecimento para outras áreas.

“conseguir aplicar isso... a outras coisas” (Suj.12)

1.1.2. Estratégias metacognitivas

No âmbito dos métodos e estratégias de estudo, a segunda categoria refere-se às estratégias metacognitivas. Foram aqui consideradas verbalizações que expressam a ideia de utilização de estratégias de cariz metacognitivo, que apelam para a intenção de planear as suas tarefas e o seu tempo, de avaliar e monitorizar a qualidade da sua aprendizagem e conseqüentemente, fazer o ajustamento na utilização de estratégias quando necessário. Foram assim identificadas três estratégias principais: planeamento e gestão do tempo, monitorização da aprendizagem e avaliação/ajuste das estratégias.

Na tabela 3.6 apresentamos os dados obtidos na categoria estratégias metacognitivas.

Tabela 3. 6. Categoria Estratégias metacognitivas: subcategorias, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1º ano		3º ano		1º ano		3º ano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
2.1. Planeamento e gestão do tempo	1	1	3	2	2	1	0	0	10	
	1.6	1.6	4.7	-	3.1	1.6	-	-		29.4
2.2. Monitorização da aprendizagem	4	3	4	3	1	2	2	0	19	
	6.3	4.7	6.3	4.7	1.6	-	3.1	-		55.9
2.3. Avaliação/Ajuste das estratégias	0	2	0	1	0	2	0	0	5	
	-	3.1	-	1.6	1.6	3.1	-	-		14.7
Total N	5	6	7	6	3	5	2	0	34	
Total %	14.7	17.6	20.6	17.6	8.8	14.7	5.9	-		100

A totalidade do volume de informação da categoria estratégias metacognitivas distribui-se por três subcategorias. A monitorização da aprendizagem (N=19; 55.9%) e o planeamento e gestão do tempo (N=10; 29.4%) são as estratégias mais mencionadas e a avaliação/ajuste das estratégias (N=5; 14.7%) é bastante menos referida.

A análise da categoria estratégias metacognitivas por relação com os cursos, permite observar que os estudantes de Psicologia apresentam mais verbalizações (N=24; 70.6%) do que o grupo de estudantes de Biologia (N=10; 29.4%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 1º ano (N=19; 55.9%) apresenta um valor muito próximo do grupo de estudantes de 3ºano (N=15; 44.1%). No que concerne ao sexo, os grupos de estudantes do sexo feminino e masculino apresentam o mesmo volume de informação (N=17; 50%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

As três subcategorias identificadas serão analisadas em seguida.

A) Planeamento e gestão do tempo

A estratégia de planeamento e gestão do tempo (N=10; 29.4%) emerge quando os estudantes relatam que planificam o seu estudo gerindo os conteúdos em função do seu tempo disponível de forma a poderem estudar com antecedência relativamente às datas das avaliações. A gestão de tempo também acontece de acordo com a preferência dos estudantes para estudarem em determinados períodos do dia.

“estudo e arranjo geralmente um horário de estudo (...) consoante a disponibilidade em termos de horário (...) tento dividir a matéria por temas e um dia deixar um tópico para estudar, no dia a seguir revejo o que estudei no dia anterior e já estudo outro tópico, e vou fazendo assim até ter a matéria toda vista” (Suj.28)

“cerca de duas semanas, ou três semanas antes, começo a preparar o estudo” (Suj.26)

“à noite, geralmente quando já há mais silêncio” (Suj.33)

B) Monitorização da aprendizagem

A estratégia monitorização da aprendizagem reporta-se à supervisão que os estudantes fazem à sua aprendizagem e evidenciou-se através das referências à procura de informação complementar, do autoquestionamento, da revisão e da verificação. Como é possível verificar na tabela F4, a procura de informação complementar foi a mais referida pelos estudantes (N=15; 78.9%). As estratégias de revisão (N=2; 10.5%), de autoquestionamento e de verificação (N=1; 5.3%) apresentam valores residuais.

A estratégia de procura de informação complementar prende-se com a pesquisa de fontes de informação e implica necessariamente a análise prévia dos materiais de estudo reunidos. Os livros, artigos e documentários são os recursos mais utilizados pelos estudantes para complementar os materiais de estudo e os objetivos da sua pesquisa consistem em aumentar a compreensão dos assuntos, tirar dúvidas e aprofundar conhecimentos.

“geralmente eu complemento aquilo que é cedido pelos professores que normalmente são os powerpoints que são mais vagos, e que têm que ser complementados para que a matéria fique bem ... mais perceptível...e então...regra geral faço uso de testes de apoio, bibliografia ou assim, para complementar os powerpoints” (Suj.28)

“às vezes tenho necessidade de complementar com um livro (...) quando há alguma coisa que eu não esteja a entender para tentar compreender melhor” (Suj.27)

Surgem uma vez mais, o recurso ao computador e à internet como ferramentas de apoio à pesquisa de informação complementar. Curiosamente, duas verbalizações de estudantes expressam a ideia de que, por vezes, a pesquisa na internet causa distrações, descentração da tarefa e desfocalização dos objetivos remetendo também para consequências negativas da utilização destes recursos.

“as dúvidas que me aparecem... palavras desconhecidas, vou à internet...e tenho que perceber o funcionamento e o significado das palavras ...pesquisar... todas as dúvidas que me aparecem ...vou pesquisar” (Suj.5)

“(...) vou à internet e vou ao Google procurar (...) noutra sentido... depois tenho estas distrações (...) muitas vezes perco-me um bocado” (Suj.13)

A estratégia de auto-questionamento emergiu na verbalização de um estudante que se questiona quanto à matéria com o intuito de verificar o seu nível de compreensão da mesma e como forma de preparação para as avaliações.

“faço perguntas que acho que podem sair (...) tento responder (...) faço perguntas a mim mesmo sobre a matéria para ver se realmente aprendi (...)” (Suj. 40)

A estratégia de revisão é referida residualmente e prende-se com a necessidade dos estudantes acompanharem as matérias regularmente, fazendo revisões da matéria.

“tento no final do dia ou de dois em dois dias, ir rever sempre as matérias” (Suj.5)

A estratégia de verificação emergiu numa verbalização em que o estudante procura averiguar os seus próprios conhecimentos e a sua aprendizagem através da transmissão e explicação dos conteúdos a outros colegas.

“ensinando a algum colega, falando sobre aquilo que aprendi, acabo de ler uma coisa, saio do quarto, falo com um colega e explico-lhe aquilo que aprendi, de uma forma assim mais apelativa, mais interessante... e de forma que ele consiga entender” (Suj.33)

C) Avaliação/ajuste das estratégias

A estratégia de avaliação/ajuste das estratégias reporta-se ao ajustamento das formas de estudo que os estudantes fazem, de acordo com a especificidade de três aspetos: o conteúdo das disciplinas, o método de ensino e a tipologia da avaliação. Como é possível verificar na tabela F5, todos estes aspetos apresentam volumes residuais de informação: conteúdo das disciplinas (N=3; 60%), método de ensino e tipologia da avaliação (N=1; 20%).

O ajuste da estratégia ao conteúdo das disciplinas surge mencionado de forma geral e ligado ao método de estudo utilizado.

“umas vezes passo, outras vezes leio...depende da disciplina” (Suj.8)

“não tenho um método de estudo específico ...tenho vários para as diferentes disciplinas.” (Suj.20)

O ajuste da estratégia de estudo do aluno ao método de ensino do professor é encontrada na verbalização de um estudante que revela a consciência da necessidade de adequar as suas estratégias de estudo ao método de ensino do contexto universitário.

“vou ter que me adaptar a novos métodos de estudo, até porque agora na universidade os professores nem sempre dão os materiais” (Suj.20)

O ajuste das estratégias de estudo à tipologia da avaliação emergiu numa verbalização de um estudante que procura ter em conta o tipo de avaliação na forma como estuda, questionando os colegas sobre o formato das questões que costumam ser colocadas nessas provas.

“também pergunto aos meus colegas que perguntas é que costumam sair naquele tipo de exames...tento responder” (Suj. 40)

1.1.3. Estratégias de organização

No âmbito dos métodos e estratégias de estudo, a terceira categoria identificada refere-se às estratégias de organização e prende-se com a organização dos estudantes quer em termos de materiais, quer em termos de ambiente físico, pessoal e social no momento de estudo. Relativamente à totalidade do volume de informação do primeiro tema, esta

categoria é aquela que tem menor peso (N=30; 17.9%) sendo constituída por duas subcategorias: organização da atividade de estudo e organização do material.

A tabela 3.7 apresenta os dados da categoria estratégias de organização.

Tabela 3. 7. Categoria Estratégias de organização: subcategorias, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1º ano		3º ano		1º ano		3º ano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
3.1. Organização da atividade de estudo	0	3	2	4	3	3	4	4	23	
	-	4.7	-	6.3	4.7	4.7	6.3	6.3		76.7
3.2. Organização do material	2	2	1	1	0	1	0	0	7	
	3.1	3.1	1.6	1.6	-	1.6	-	-		23.3
Total N	2	5	3	5	3	4	4	4	30	
Total %	6.7	16.7	10	16.7	10	13.3	13.3	13.3		100

Tendo em conta a totalidade do volume de informação relativo à categoria estratégias de organização podemos observar que a estratégia de organização da atividade de estudo é bastante mais referida (N=23; 76.7%) do que a estratégia de organização do material (N=7; 23.3%). A análise dos dados por relação com os cursos permite observar que os estudantes de ambos os cursos apresentam os mesmos volumes de informação (N=15; 50%). Relativamente ao ano, o volume de informação do grupo de estudantes do 1ºano (N=14; 46.7%) é muito similar ao grupo de 3ºano (N=16; 53.3%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo masculino apresenta um volume de informação ligeiramente superior (N=18; 60%) do que o grupo de estudantes do sexo feminino (N=12; 40%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

As duas subcategorias identificadas serão analisadas de seguida.

A) Organização da atividade de estudo

A estratégia de organização da atividade de estudo reporta-se à organização do ambiente físico, pessoal e social que os estudantes realizam enquanto estudam. Emergiram três estratégias que retratam a forma como estes estudantes se organizam em termos pessoais/sociais: individual, grupal e ambiental. Como é possível verificar na tabela F6, a estratégia ambiental (N=14; 60.9%) foi a mais referida. As estratégias de organização em termos de situação reportam-se à atividade de estudo realizada

individualmente (N=5; 21.7%) e em grupo (N=4; 17.4%) apresentam ambas um pequeno volume de informação. Assim enquanto alguns estudantes preferem estudar sozinhos, outros preferem procurar pares, colegas e/ou amigos.

“Sozinha...não gosto de estudar em grupo” (Suj.16)

“às vezes a troca de ideias com os colegas, com amigos meus” (Suj.35)

Destacamos a verbalização que revela a preferência por um estudo individual mas frente ao computador, surgindo uma vez mais, o recurso aos meios tecnológicos como parte integrante da atividade de estudo.

“sozinha na maior parte das vezes, porque não me dá muito jeito estudar com outras pessoas (...) geralmente em frente ao computador” (Suj.29)

Note-se que, enquanto as estratégias de estudo individual e grupal se prendem com a questão de como os estudantes preferem estudar, a estratégia de organização ambiental prende-se com a uma questão espacial, i.e., onde, e remete para algumas das características importantes dos locais de estudo para os estudantes. Surgem então locais como a casa, a universidade e a biblioteca assim como características desses mesmos locais como sítios calmos, sossegados, sem distratores e que permitam a concentração.

“só consigo fazê-lo em sítios calmos” (Suj.15)

“depois normalmente meto-me no quarto, que é mais sossegado” (Suj.10)

“Eu geralmente opto por estudar na biblioteca” (Suj.24)

B) Organização do material

A estratégia relativa à organização do material (N=7; 10.9%) foi muito pouco referida pelos estudantes (tabela 3.7) e reporta-se ao hábito de manter os materiais de estudo organizados e preparados para a atividade de estudo. Estes recursos podem ser adquiridos (livros, sebatas, textos de apoio, cópia de diapositivos cedidos pelos professores) ou produzidos pelos próprios estudantes (notas, apontamentos das aulas, resumos). A organização dos materiais de estudo é mencionada tanto para materiais em suporte papel como para documentos digitais guardados no computador.

“tenho sempre os apontamentos organizados...textos de apoio também estou constantemente a organizar e a imprimir” (Suj.2)

“pego no material que tenho em casa que juntei durante, se for para uma frequência, durante aquele tempo em que foi dada a matéria...ou digitalmente ou em papel, imprimo o que é importante” (Suj.9)

1.1.4. Síntese e discussão de resultados do tema I. Métodos e estratégias de estudo

A análise das respostas à questão “como é que costumamos estudar?” oferece-nos o panorama das estratégias de estudo e de aprendizagem utilizadas pelos estudantes aquando da sua atividade de estudo. Foram identificadas três grandes categorias de estratégias: as estratégias cognitivas, as estratégias metacognitivas e as estratégias de organização.

A análise global deste primeiro tema demonstra nitidamente que as estratégias cognitivas (N=104; 61.9%) foram muito mais referidas do que as estratégias metacognitivas (N=34; 20.2%) e do que as de organização (N=30; 17.9%). Estes resultados indicam que os estudantes atribuem um papel preponderante às estratégias cognitivas em detrimento das outras estratégias que referem.

Por relação com a literatura verifica-se que estes estudantes não referem estratégias encontradas nas classificações de outros autores (e.g., Gargallo, Suárez-Rodríguez & Pérez-Perez, 2009; Weinstein & Mayer, 1983) como as afetivas e motivacionais, o que nos sugere que não utilizam este tipo de estratégias ou que não estão conscientes da utilização das mesmas.

No âmbito das estratégias cognitivas, as mais referidas foram a leitura, a identificação da informação mais relevante e a tomada de apontamentos/anotações.

A leitura revela-se uma estratégia de importância extrema para os processos de estudo e de aprendizagem, para momentos de reflexão e desenvolvimento de capacidades de trabalho (Serafini, 2001). Os estudantes da nossa amostra referem-se à leitura sobretudo como forma geral de estudo e de aprendizagem sendo residuais as referências à leitura em voz alta e de forma repetida. Na presente investigação, a leitura é referida pelos estudantes apenas como uma ferramenta de estudo e talvez seja subaproveitada pelo fato de não ser colocada à mercê da sua função de promover a capacidade de reflexão dos alunos. Este poderá ser um bom indicador de trabalho ainda a realizar com os estudantes.

A estratégia de identificação da informação mais relevante exige uma análise e seleção dos conteúdos mais significativos. Os estudantes da nossa amostra fazem esta identificação através de sublinhados e da criação de resumos. Estes dados revelam uma consciência da necessidade de seleção da informação o que pode eventualmente remeter para a construção de conhecimentos por parte dos estudantes.

Os estudantes da nossa amostra referem tirar apontamentos na sala de aula, a partir de materiais facultados pelos professores ou em outros contextos, a partir de fontes como

artigos científicos. Elaborar apontamentos/anotações permite selecionar as informações, reelaborá-las e reorganizá-las fazendo com que o sujeito assuma um papel ativo no seu estudo (Serafini, 2001). Para Kauffman, Zhao e Yang (2011) os apontamentos/notas servem duas funções: a primeira de codificação e segunda de armazenamento externo da informação. Da mesma forma, para os estudantes da nossa amostra, os apontamentos servem a função de registrar os conteúdos que consideram importantes para o seu estudo mas também servem como estratégia inicial ao estudo. Estas estratégias (leitura, identificação da informação mais relevante e elaboração de apontamentos/anotações) são muito importantes não sendo de estranhar a sua representatividade no nível de ensino superior, no entanto, não podemos deixar de salientar que será importante que as mesmas adquiram maior elaboração, qualidade e eficácia relativamente aos anos de escolaridade anteriores.

As estratégias cognitivas menos referidas pelos estudantes da nossa amostra foram a atenção nas aulas, a esquematização, o relacionamento de ideias e a aplicação/exercícios. Para Spitzer (2007), prestar atenção estimula os sentidos e provoca a ativação das estruturas neuronais responsáveis pelo processamento de informação, facilitando assim a aprendizagem. A atenção nas aulas revela-se uma estratégia fundamental para ajudar a identificar e a compreender os conteúdos de estudo mais relevantes. Por sua vez, o uso da esquematização também é essencial à aprendizagem dado que exige seleção de informação e relacionamento de conhecimentos (Serafini, 2001). McKeachie, Pintrich, Lin, Smith e Sharma (1990) referem a esquematização como um método para criar uma representação gráfica de um conteúdo, revelando-se indicativa da compreensão que os estudantes têm sobre os materiais de estudo. A estratégia de relacionar ideias implica a criação de ligações entre os conhecimentos novos e a informação previamente aprendida (Weinstein & Mayer, 1983). Por último, a estratégia de aplicar e realizar exercícios remete para a necessidade do estudante confrontar-se com os conhecimentos adquiridos ou não adquiridos e por isso, revela grande importância no processo de aprendizagem (Serafini, 2001). Aplicar e realizar exercícios também serve para consolidar conhecimentos.

Os estudantes da nossa amostra fazem muito poucas referências à utilização destas quatro estratégias (prestar atenção nas aulas, esquematização, relacionamento de ideias e aplicação/ realização de exercícios) e as poucas vezes que as referem, não explicitam as suas funções; ou seja, limitam-se a referir que o fazem, sem manifestar consciência da importância da sua utilização. Estes resultados preocupam-nos pelo fato de serem

estudantes de ensino superior, nível em que estas estratégias deveriam ser permanentes em favor de uma compreensão mais holística e integrativa dos conhecimentos. Salientamos a necessidade urgente de um trabalho de reflexão, promoção e desenvolvimento de competências e de estratégias de estudo e de aprendizagem com os estudantes de forma a consciencializarem para a importância da utilização das mesmas.

A escrita foi moderadamente referida e, nos nossos resultados, surge com o propósito de aprender em geral, com a função de auxiliar a organização da informação e por último, para ajudar a memorizar os conteúdos. Reconhecemos que, para além destas, a escrita permite servir muitas outras funções como a planificação, a elaboração de ideias, e até a própria reflexão; possibilidades estas aqui inexistentes. Carvalho e Pimenta (2005) referem as dificuldades que muitos estudantes de ensino superior apresentam com a escrita não fazendo planeamento nem revisão da escrita e dos seus textos. Estes fatos fazem-nos refletir acerca do percurso dos estudantes e dos procedimentos instrucionais que podem ser assumidos de forma a superar estas dificuldades (Festas, Oliveira, Rebelo, Damião, Harris & Graham, 2015).

As estratégias metacognitivas referidas pelos estudantes reportam-se à monitorização da aprendizagem, ao planeamento e gestão do tempo e à avaliação/ajuste das estratégias e todas apresentam pequenos volumes de informação. A estratégia metacognitiva de monitorização da aprendizagem permite confirmar a compreensão dos conteúdos e verificar em que medida os objetivos de aprendizagem estão, ou não, a ser alcançados (Ersözli, 2010; Ribeiro, 2001; Weinstein & MacDonald, 1986). Na nossa categorização, a monitorização da aprendizagem inclui a pesquisa de informação complementar, o auto-questionamento, a revisão e a verificação, ainda que, com valores residuais. As estratégias metacognitivas de avaliação/ajuste das estratégias e planeamento e gestão do tempo surgiram com valores residuais, mas no mesmo sentido apontado pela literatura, sendo que as primeiras emergem quando necessário, após os sujeitos apurarem as causas das dificuldades experimentadas e compreenderem a necessidade de ajustar as suas estratégias de estudo às situações e contextos; e as segundas exigem que os estudantes façam a distribuição de tempo pelas diversas tarefas, que assumam intenções e tomem decisões sobre o esforço e a intensidade a colocar no seu trabalho (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Pintrich, 2004). Na presente investigação, a utilização destas estratégias por parte dos estudantes é consonante com o exposto pela literatura.

O fato das estratégias metacognitivas serem fundamentais para a existência de pensamento crítico (Arslan, 2015; Choy & Cheah, 2009; Kogut, 1996), de uma

aprendizagem planeada, monitorizada, reflexiva e autorregulada (Efklides, 2014; Zimmerman, 2000b) e, em simultâneo, os nossos estudantes as referirem tão pouco revela-se inquietante no sentido de que tal poderá ser indicador de que os estudantes ou não as conhecem nem usam, ou não estão conscientes da importância das mesmas, para a qualidade da sua aprendizagem. Salientamos a importância que estes dados podem ter para as instituições de ensino superior e para os professores, remetendo para a necessidade de ajudar os estudantes a promover estas competências cruciais para o desenvolvimento intelectual e que, de alguma forma se refletirão na qualidade do seu pensamento reflexivo e na qualidade da sua aprendizagem.

No que concerne às estratégias de organização, a estratégia organização da atividade de estudo apresenta um volume de informação mais elevado do que a estratégia organização do material. Enquanto a primeira se reporta à forma como os estudantes estudam em termos de sociabilidade (sozinhos, acompanhados) e de ambiente (caraterísticas do local de estudo), a segunda estratégia prende-se com a forma como os estudantes preferem organizar-se em termos de materiais e fontes de estudo. De fato, manter a organização e sistematicidade na aquisição do conhecimento é algo fundamental para a estrutura concetual dos assuntos. Assim, salientamos a importância de ensinar os estudantes e incentivá-los a organizar ativamente o seu estudo, quer em termos pessoais e sociais, quer em termos da organização dos materiais de forma disciplinada.

Um aspeto demasiado evidente e que não podemos descurar nesta análise de resultados prende-se com a utilização das novas tecnologias nomeadamente o computador e a internet como recursos presentes durante o estudo. Seja como instrumento de recolha e de organização da informação, seja como recurso de pesquisa, seja como facultador do contato com outras informações e redes sociais extra curriculares, ou simplesmente como fonte para ouvir música em simultâneo com o estudo, a verdade é que estes recursos emergiram com muita frequência no discurso dos estudantes. E se por um lado o recurso a estas ferramentas pode ser útil, por outro lado, e quando a sua utilização é pouco regrada, pode ter efeito contrários. Junco e Cotten (2012) ao investigarem o *multitasking* encontraram relações negativas entre a utilização do facebook e a escrita de mensagens com a média escolar de estudantes universitários. Concluíram também que realizar estas tarefas ao mesmo tempo que os trabalhos de casa pode comprometer a capacidade de processamento da informação e dificulta a aprendizagem mais profunda. Estas evidências sugerem-nos que o multi tarefas pode comprometer o estudo e alguns dos estudantes da nossa amostra foram muito explícitos nesse efeito.

Relativamente ao estudo comparativo desta investigação e considerando a globalidade do primeiro tema, métodos e estratégias de estudo, a análise estatística realizada com recurso ao teste de χ^2 indica que não existem associações significativas por relação com nenhuma das variáveis estudadas: curso, ano e sexo.

Os resultados aqui encontrados corroboram os resultados encontrados por Ribeiro e Silva (2007) que apontam no sentido da não existência de diferenças em função dos anos de escolaridade e das áreas de estudo, sugerindo que, independentemente da área de formação e do ano que frequentam, de uma forma geral, os participantes da sua amostra utilizam os mesmos tipos de estratégias autorregulatórias da aprendizagem.

Por outro lado, e especificamente para as estratégias cognitivas e metacognitivas, os nossos resultados diferem dos resultados de Chaleta (2003) que encontrou que os estudantes finalistas (4º ano dos cursos de áreas de ciências sociais e áreas de ciências e tecnologia) apresentavam mais referências acerca da utilização de estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas, quando comparados aos estudantes de 1º ano de licenciatura dos mesmos cursos.

Os nossos resultados também diferem dos encontrados por Santos, Vendramini, Suheiro e Santos (2006) que encontraram que os alunos do último ano do curso pareciam utilizar mais estratégias metacognitivas do que os estudantes de primeiro ano. Estas divergências levam-nos a concluir acerca da falta de conformidade entre estudos e apelam à necessidade de realizar mais pesquisas no sentido de compreender melhor estes resultados. Confessamos a curiosidade em perceber o porquê da não existência de diferenças entre cursos uma vez que ambos diferem nas disciplinas e conteúdos que os constituem e nas características dos mesmos. Por outro lado também temos em conta que as outras investigações referem diferenças entre áreas mas não especificam os cursos em si, e, no nosso caso, os cursos de Psicologia e de Biologia provavelmente apresentam mais semelhanças nas suas características do que aquilo que inicialmente pensávamos.

Os nossos resultados também se distanciam dos encontrados por Chaleta e Grácio (2016) que encontraram abordagens à aprendizagem diferentes entre estudantes de vários cursos, nomeadamente, abordagem profunda nos estudantes do curso de Psicologia e abordagem estratégica nos estudantes do curso de Biologia.

No que concerne ao ano, preocupa-nos a não existência de diferenças entre anos de escolaridade (1º e 3º ano) uma vez que, seria expectável que as estratégias de estudo evoluíssem tanto por questões relacionadas com a experiência de ensino superior, uma vez que os estudantes de 3º ano têm mais anos de experiência académica como por

questões desenvolvimentais, dado que, até por uma questão de idade e, supostamente, de desenvolvimento psicológico, os estudantes de 3ºano apresentassem estratégias de estudo mais profundas e mais reflexivas. Uma possível explicação para estes resultados poderá ter que ver com o fato de nas pesquisas apresentadas a amostra ser constituída por estudantes de 1º e de 4ºano uma vez que foram realizadas antes da reforma de Bolonha que reduziu os cursos de licenciatura de 5 para 3 anos. Pelo contrário, na nossa investigação, realizada posteriormente à implementação do processo de Bolonha, os participantes frequentavam o 1º e o 3ºano.

Relativamente à não existência de diferenças na utilização de estratégias de estudo e de aprendizagem entre estudantes de diferentes sexos no nosso estudo, estes resultados diferem daqueles encontrados por Lemos, Costa e Barbosa (2011) que encontraram que estudantes do sexo feminino utilizam mais frequentemente estratégias metacognitivas nas atividades de estudo, comparativamente com estudantes do sexo masculino. Chaleta (2014) ao analisar diferenças entre os três tipos de abordagens à aprendizagem por relação com o sexo, chega à conclusão que as raparigas destacam-se nas abordagens profunda e estratégica, enquanto os rapazes apresentam valores mais elevados na abordagem superficial. Num outro estudo realizado por Chaleta e Grácio (2016), encontraram que as raparigas se destacavam na utilização de abordagens à aprendizagem do tipo profundo e superficial e os rapazes utilizavam mais abordagens do tipo estratégico.

No final da análise deste primeiro tema podemos destacar algumas ideias fundamentais. Salientamos a existência de uma grande diversidade de taxonomias e classificações das estratégias de estudo e de aprendizagem feitas por vários autores (e.g., Biggs, 1987; Mckeachie, Pintrich, Lin, Smith & Sharma, 1990; Weinstein & Mayer, 1983; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). A nossa categorização aproxima-se da classificação feita por Mckeachie, Pintrich, Lin, Smith e Sharma (1990) que agrupa as estratégias em três categorias: estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e estratégias de gestão de recursos. Por outro lado, a nossa categorização afasta-se de outros autores como Karabenick e Knapp (1991) que, por exemplo, incluem as estratégias de organização dentro das estratégias cognitivas e a organização do local e do tempo de estudo dentro das estratégias metacognitivas. Na nossa categorização optámos por separar estes tipos de estratégias. Esta decisão prendeu-se com a intencionalidade colocada pelos estudantes nas suas verbalizações quando se referiam a estratégias coadjuvantes da aquisição, processamento e retenção da informação (estratégias cognitivas), do planeamento, da monitorização e da adaptação à aprendizagem (estratégias

metacognitivas) e da organização pessoal e da atividade de estudo (estratégias de organização).

Destacamos ainda que vários autores referem outras estratégias para além das cognitivas, metacognitivas e de organização. Temos por exemplo Ersözlü (2010), para quem, as estratégias de aprendizagem podem ser estratégias cognitivas, metacognitivas e afetivas; Weinstein e Mayer (1983) para quem as estratégias podem variar entre estratégias de treino/ensaio, estratégias de elaboração, estratégias organizacionais (ou organizativas), estratégias de monitorização da compreensão (metacognitivas) e estratégias afetivas. Comparando com as categorizações encontradas por estes autores, podemos constatar que os estudantes da nossa amostra referiram pouca diversidade de estratégias. Obviamente que considerámos estas categorias consoante o discurso produzido pelos sujeitos, no entanto questionamo-nos acerca do porquê da inexistência de outros tipos de estratégia nas respostas dos estudantes entrevistados. Salientamos, por exemplo, as estratégias afetivas que, de acordo com Weinstein e Mayer (1983) representam as estratégias que os estudantes utilizam para conseguir a eliminação de sentimentos desagradáveis, que não sejam favoráveis à aprendizagem (estabelecimento e manutenção da motivação, da atenção e da concentração, o controlo da ansiedade, o planeamento adequado do tempo e do desempenho). Destas várias estratégias, os nossos estudantes referiram a atenção e o planeamento do tempo de estudo mas não com uma intencionalidade afetiva.

Por último salientamos a ideia de Weinstein e Mayer (1983) quando referem que os métodos e estratégias de estudo e de aprendizagem são passíveis de serem ensinadas pelos docentes aos seus estudantes. Nelson, Dunn, Griggs, Primavera, Fitzpatrick, Baciliou e Miller (1993) defendem que, ao se ensinar os estudantes a forma como poderão rentabilizar a utilização de estratégias de estudo e de aprendizagem, estamos a contribuir para que estes sejam capazes de exercer controlo sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Nesta ordem de ideias, Pintrich (2000) defende que, conseguir que os estudantes ganhem consciência dos seus métodos e estratégias de estudo, permite desenvolver habilidades de autorregulação na aprendizagem, e, conseqüentemente, a obtenção de melhores níveis de rendimento académico (Santos & Almeida, 2001). Wirth e Perkins (2008) salientam a importância de aprender estratégias de forma contextualizada às situações. Regressando à ideia de Weinstein e Mayer (1983), salientamos que, promover nos estudantes a capacidade de superar obstáculos na

obtenção de conhecimento e na própria forma de pensar, é um dos objetivos fulcrais do sistema educativo.

Em suma é possível verificar que os estudantes universitários utilizam diversos métodos e estratégias de estudo e de aprendizagem (cognitivas, metacognitivas e de organização) de forma a se adaptarem aos diferentes contextos de ensino-aprendizagem e com vista ao sucesso académico (Maroto, Domínguez & Álvarez, 2014), de qualquer forma, interessa conhecer melhor quais os fatores que influenciam a seleção destas estratégias. Seguidamente apresentamos os resultados encontrados referentes às experiências afetivas dos estudantes durante o estudo.

1.2. Tema II – Experiências afetivas durante o estudo

No contexto do tema II, experiências afetivas durante o estudo, foram colocadas quatro questões: uma relativa às experiências afetivas experimentadas durante o estudo “o que costumavas sentir quando estás a estudar?”, outra relativa à forma como os sujeitos lidam com aquilo que estão a sentir “como é que lidas com o que sentes quando estás a estudar” e as duas últimas questões sobre as consequências dos aspetos afetivos para si e para a sua aprendizagem “achas que o que sentes quando estás a estudar te afeta?” e “achas que o que sentes quando estás a estudar afeta a tua aprendizagem?”. Assim, este tema engloba informação relativa aos quatro subtemas: identificação de aspetos afetivos, estratégias para lidar com o que sente, consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito e consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem. No seu conjunto, estes subtemas permitem-nos identificar as experiências afetivas vivenciadas pelos sujeitos, as estratégias que utilizam para lidar com o que sentem e compreender a perceção dos estudantes acerca das consequências das experiências afetivas vivenciadas durante o estudo, quer para si próprios, quer para a sua aprendizagem.

Na tabela 3.8 apresentamos uma panorâmica geral sobre o tema II. Experiências afetivas durante o estudo e os seus subtemas.

Tabela 3. 8. Tema II. Experiências afetivas durante o estudo: subtemas

TEMA	SUBTEMAS
II. Experiências afetivas durante o estudo	II.1. Identificação de aspetos afetivos
	II.2. Estratégias para lidar com o que sente
	II.3. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito
	II.4. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem

Na tabela 3.9 apresentamos os quatro subtemas, as frequências e as percentagens considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 9. Tema II. Experiências afetivas durante o estudo: subtemas, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
II.1. Identificação de aspetos afetivos	21	19	27	21	18	16	18	16	156	
	3.8	3.5	4.9	3.8	3.3	2.9	3.3	2.9		28.6
II.2. Estratégias para lidar com o que sente	11	8	19	17	12	9	7	8	91	
	2	1.5	3.5	3.1	2.2	1.6	1.3	1.5		16.7
II.3. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito	16	12	15	22	15	18	19	18	135	
	2.9	2.2	2.7	4	2.7	3.3	3.5	3.3		24.8
II.4. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem	18	23	24	21	17	22	26	12	163	
	3.3	4.2	4.4	3.8	3.1	4	4.7	2.2		29.9
Total N	66	62	85	81	62	65	70	54	545	
Total %	12.1	11.4	15.6	14.9	11.4	11.9	12.8	9.9		100

A totalidade do volume de informação presente no tema II, experiências afetivas durante o estudo, distribui-se por quatro subtemas sendo que os subtemas relativos às consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem (N=163; 29.9%), identificação de aspetos afetivos (N=156; 28.6%) e consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito (N=135; 24.8%) são os que comportam maior volume de informação. As estratégias para lidar com o que sente registam menor volume de informação (N=91; 16.7%).

No que se refere à análise dos dados por relação com os cursos, podemos observar que os estudantes do curso de Psicologia (N=294; 53.9%) são aqueles que apresentam maior volume de informação comparativamente com os do curso Biologia (N=251; 46.1%). Relativamente ao ano, é possível encontrar maior volume de informação no grupo de estudantes de 3ºano (N=290; 53.2%) comparativamente ao grupo de estudantes de 1º ano (N=255; 46.8%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo feminino (N=283; 51.9%) apresenta maior volume de informação do que o grupo de estudantes de sexo masculino (N=262; 48.1%).

A análise estatística deste tema indica que não existem associações significativas por relação com nenhuma das variáveis curso, ano e sexo.

A tabela 3.10 apresenta-nos uma panorâmica geral sobre o tema II, experiências afetivas durante o estudo, os quatro subtemas e as categorias emergentes.

Tabela 3. 10. Tema II. Experiências afetivas durante o estudo: subtemas e categorias

SUBTEMA	CATEGORIAS
II.1. Identificação de aspetos afetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Variabilidade emocional 2. Aspetos afetivos quando gosta de estudar 3. Aspetos afetivos quando não gosta de estudar 4. Aspetos afetivos face à dificuldade 5. Regulação afetiva
II.2. Estratégias para lidar com o que sente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perceção positiva de lidar com o que sente 2. Perceção negativa de lidar com o que sente 3. Mobilização de estratégias face ao que sente quando está a estudar
II.3. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos no sujeito 2. Aspetos afetados, do sujeito
II.4. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos na aprendizagem 2. Aspetos afetados, da aprendizagem

Relativamente ao primeiro subtema, identificação de aspetos afetivos, engloba a variabilidade emocional e reporta-se aos aspetos afetivos quando gostam de estudar, quando não gostam de estudar, aspetos afetivos face à dificuldade e regulação afetiva.

Quanto ao segundo subtema, relativo às estratégias para lidar com o que sentem, verificámos que, por um lado, os estudantes podem ter uma perceção positiva ou negativa e por outro, mobilizam uma série de estratégias para lidar com isso que sentem quando estão a estudar.

No que diz respeito ao terceiro subtema, consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito, verifica-se por um lado, a perceção da existência/inexistência desses efeitos no sujeito, e, por outro, os aspetos relativos aos sujeitos que são afetados por isso que sentem enquanto estudam.

No que concerne ao quarto subtema, as consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem, verifica-se por um lado, a perceção dos estudantes acerca de existência/inexistência de consequências na aprendizagem e, por outro lado, quais são os aspetos, relativos à aprendizagem, que são afetados.

1.2.1. Subtema II.1. Identificação de aspetos afetivos

No contexto do segundo tema, experiências afetivas durante o estudo, o primeiro subtema prende-se com a identificação de aspetos afetivos quando os estudantes estão a estudar. Pretendendo saber o que sentem durante a sua atividade de estudo, foi colocada a questão “o que costumás sentir quando estás a estudar?”. A análise do discurso dos estudantes permitiu identificar cinco categorias: variabilidade emocional, aspetos afetivos quando gosta de estudar, aspetos afetivos quando não gosta de estudar, aspetos afetivos face à dificuldade e regulação afetiva.

A variabilidade emocional prende-se com a multiplicidade de situações em função das quais aquilo que os estudantes sentem enquanto estão a estudar vai variando, desde a não especificação até à particularidade das disciplinas/conteúdos, momento e estado de humor. Os aspetos afetivos quando gosta de estudar reportam-se a emoções/sentimentos e motivação. Os aspetos afetivos, quando não gosta de estudar, englobam emoções/sentimentos, motivação e cansaço. Os aspetos afetivos face à dificuldade reportam-se a emoções/sentimentos e desmotivação. A regulação afetiva inclui o controlo de emoções/sentimentos e o controlo volitivo. Todas estas categorias serão devidamente exploradas de seguida.

Na tabela 3.11 apresentamos a estrutura global do subtema II.1 Identificação de aspetos afetivos, as suas categorias, subcategorias e subsubcategorias.

Tabela 3. 11. Subtema II.1. Identificação de aspetos afetivos: categorias, subcategorias e subsubcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUBSUBCATEGORIAS
1. Variabilidade emocional	1.1. Não especificada	
	1.2. Disciplina/ Conteúdo	
	1.3. Momento	
	1.4. Humor	
2. Aspetos afetivos quando gosta de estudar	2.1. Emoções/Sentimentos	2.1.1. Entusiasmo
		2.1.2. Prazer
		2.1.3. Orgulho
		2.1.4. Bem-estar
		2.1.5. Felicidade
		2.1.6. Tranquilidade
		2.1.7. Satisfação
		2.1.8. Familiaridade
		2.1.9. Facilidade
	2.2. Motivação	2.2.1. Gosto inicial
	2.2.2. Curiosidade	
	2.2.3. Interesse	
	2.2.4. Focalização nos objetivos/metás	
3. Aspetos afetivos quando não gosta de estudar	3.1. Emoções/Sentimentos	3.1.1. Aborrecimento
		3.1.2. Dúvida

		3.1.3. Repulsa
		3.1.4. Nervosismo (relação com o tempo)
		3.1.5. Frustração
		3.1.6. Ansiedade/stress
		3.1.7. Sofrimento
		3.1.8. Dificuldade
	3.2. Motivação	3.2.1. Desinvestimento
		3.2.2. Dificuldades de mobilização para a tarefa
		3.2.3. Avaliação (custo-valor)
		3.2.4. Sentido de dever
	3.3. Cansaço	
4. Aspectos afetivos face à dificuldade	4.1. Emoções/Sentimentos	4.1.1. Aborrecimento
		4.1.2. Irritação
		4.1.3. Preocupação
		4.1.4. Desorientação
		4.1.5. Nervosismo
		4.1.6. Frustração
		4.1.7. Angústia/desespero
	4.2. Desmotivação	
5. Regulação afetiva	5.1. Controlo de emoções/sentimentos	
	5.2. Controlo volitivo	

A tabela 3.12 ilustra os dados das categorias considerando as variáveis curso, ano e sexo

Tabela 3. 12. Subtema II.1. Identificação de aspetos afetivos: categorias, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1. Variabilidade emocional	4	4	6	5	3	4	5	5	36	
	2.6	2.6	3.8	3.2	1.9	2.6	3.2	3.2		23.1
2. Aspectos afetivos quando gosta de estudar	6	6	10	7	2	6	8	5	50	
	3.8	3.8	6.4	4.5	1.3	3.8	5.1	3.2		32
3. Aspectos afetivos quando não gosta de estudar	6	5	7	6	9	5	3	3	44	
	3.8	3.2	4.5	3.8	5.8	3.2	1.9	1.9		28.2
4. Aspectos afetivos face à dificuldade	2	2	2	1	2	1	1	1	12	
	1.3	1.3	1.3	0.6	1.3	0.6	0.6	0.6		7.7
5. Regulação afetiva	3	2	2	2	2	0	1	2	14	
	1.9	1.3	1.3	1.3	1.3	-	0.6	1.3		9
Total N	21	19	27	21	18	16	18	16	156	
Total %	13.5	12.8	17.3	13.5	11.5	10.2	11.5	10.2		100

O primeiro subtema, identificação de aspetos afetivos, é constituído por cinco categorias. O maior volume de informação encontra-se nas categorias aspetos afetivos quando gosta de estudar (N=50; 32%), aspetos afetivos quando não gosta de estudar (N=44; 28.2%) e variabilidade emocional (N=36; 23.1%). A regulação afetiva (N=14; 9%) e os aspetos afetivos face à dificuldade (N=12; 7.7%) apresentam bastante menor volume de informação.

Tendo em conta os cursos, verificamos que os estudantes de Psicologia (N=88; 56.4%) apresentam maior volume de informação do que os estudantes do curso de

Biologia (N=68; 43.6%). A análise estatística deste subtema por relação com a variável curso, indica que existem associações significativas ($\chi^2 = 28.727$; $df = 1$; $\alpha = .001$), sendo os estudantes do curso Psicologia que apresentam mais referências.

Tendo em conta o ano, observa-se que o grupo de estudantes do 3ºano apresenta maior volume de informação (N=82; 52.6%) comparativamente ao grupo de estudantes do 1º ano (N=74; 47.4%). Foram encontradas associações significativas por relação com esta variável ($\chi^2 = 23.689$; $df = 1$; $\alpha = .005$), sendo os estudantes do 3º ano que apresentam mais referências.

No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo feminino (N=84; 53.8%) apresenta maior volume de informação do que o grupo de estudantes do sexo masculino (N=72; 46.2%). Foram encontradas associações significativas por relação com esta variável ($\chi^2 = 27.329$; $df = 1$; $\alpha = .001$), sendo as raparigas que apresentam mais referências.

As cinco categorias identificadas serão analisadas em seguida.

1.2.1.1. Variabilidade emocional

No contexto da identificação de aspetos afetivos durante o estudo, as verbalizações dos sujeitos permitem-nos apurar uma diversidade de experiências afetivas vivenciadas de acordo com diferentes situações e contextos. A variabilidade emocional pela qual os estudantes passam enquanto estão a estudar emerge de forma não especificada quando os estudantes não descrevem a situação, o contexto ou o motivo pelo qual isso acontece. Por outro lado, emergem de forma explícita consoante o momento e o seu estado de humor. As experiências afetivas dos estudantes também variam de acordo com a disciplina/conteúdo e a opinião dos estudantes acerca das mesmas: o gosto por essas matérias, o interesse que estes conteúdos lhes despertam e ainda, se os estudantes se sentem familiarizados com a matéria de estudo.

“Isso depende muito” (Suj.21)

“Sei lá...depende da altura” (Suj.14)

“Isso depende do estado de espírito” (Suj.28)

“Depende da disciplina (...) consoante a disciplina...” (Suj.20)

“depende muito do conteúdo...da matéria.” (Suj.28)

“Isso depende de já estou mais à vontade com a matéria ou não” (Suj.4)

“Depende ...se for uma temática que eu goste” (Suj.9)

“Depende...depende...está muito ligado às matérias e se me interessa mais ou não (...) depende das matérias.” (Suj.30)

Na tabela 3.13 apresentamos os dados obtidos na categoria variabilidade emocional.

Tabela 3. 13. Categoria Variabilidade emocional: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1.1. Não especificada	0	0	1	1	1	1	0	0	4	
	-	-	2.8	2.8	2.8	2.8	-	-		11.1
1.2. Disciplina/ Conteúdo	4	4	4	3	1	3	3	4	26	
	11.1	11.1	11.1	8.3	2.8	8.3	8.3	11.1		72.2
1.3. Momento	0	0	0	1	1	0	1	1	4	
	-	-	-	2.8	2.8	-	2.8	2.8		11.1
1.4. Humor	0	0	1	0	0	0	1	0	2	
	-	-	2.8	-	-	-	2.8	-		5.5
Total N	4	4	6	5	3	4	5	5	36	
Total %	11.1	11.1	16.7	13.9	8.3	11.1	13.9	13.9		100

A totalidade do volume de informação relativo à variabilidade emocional distribui-se através de 4 subcategorias. A disciplina/conteúdo (N=26; 72.2%) é aquela que apresenta maior volume de informação. As restantes subcategorias não especificada, momento (N=4; 11.1%) e humor (N=2; 5.5%) apresentam volumes de informação bastante menores.

A análise dos dados tendo em conta os cursos permite observar que é o grupo de estudantes do curso de Psicologia que apresenta maior volume de informação (N=19; 52.7%) comparativamente com o grupo de estudantes de Biologia (N=17; 47.2%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3ºano apresenta maior volume de informação (N=21; 58.3%), comparativamente com o grupo de estudantes do 1ºano (N=15; 41.7%). No que concerne ao sexo, encontra-se igual volume de informação no grupo de estudantes de sexo feminino e no grupo de estudantes de sexo masculino (N=18; 50%).

No caso desta categoria não se realizou a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

1.2.1.2. Aspetos afetivos quando gosta de estudar

No âmbito da identificação de aspetos afetivos durante o estudo, a segunda categoria, relativa aos aspetos afetivos quando os estudantes gostam de estudar, inclui verbalizações dos estudantes que expressam as experiências de cariz afetivo e motivacional que emergem quando estudam disciplinas que gostam.

Na tabela 3.14 apresentamos os dados obtidos na categoria aspetos afetivos quando gosta de estudar considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 14. Categoria Aspetos afetivos quando gosta de estudar: subcategorias, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
2.1. Emoções/Sentimentos	5	5	5	6	1	1	4	3	30	
	10	10	10	12	2	2	8	6		60
2.2. Motivação	1	1	5	1	1	5	4	2	20	
	2	2	10	2	2	10	8	4		40
Total N	6	6	10	7	2	6	8	5	50	
Total %	12	12	20	14	4	12	16	10		100

A totalidade do volume de informação da categoria aspetos afetivos quando gosta de estudar distribui-se por duas subcategorias sendo que as emoções/sentimentos (N=30; 60%) são mais referidas do que a motivação (N=20; 40%).

A análise dos dados tendo em conta os cursos permite observar que o grupo de estudantes de Psicologia apresenta maior volume de informação (N=29; 58%) do que o grupo de estudantes de Biologia (N=21; 42%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3ºano apresenta maior volume de informação (N=30; 60%) do que o grupo de estudantes de 1ºano (N=20; 40%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo feminino (N=26; 52%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de sexo masculino (N=24; 48%).

No caso desta categoria não se realizou a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

As duas subcategorias identificadas serão analisadas em seguida.

A) Emoções/sentimentos quando gosta de estudar

Constatámos que quando os estudantes gostam de estudar ou gostam das disciplinas que estão a estudar experimentam emoções/sentimentos variados como o entusiasmo, o prazer, o orgulho, o bem-estar, a felicidade, a tranquilidade, a satisfação, a familiaridade e a facilidade. Como é possível verificar na tabela F7, o bem-estar foi o mais referido (N=10; 33.3%). O prazer (N=4; 13.3%), o entusiasmo, a felicidade, tranquilidade e satisfação (N=3; 10%), a facilidade (N=2; 6.7%), o orgulho e a familiaridade (N=1; 6.7%) foram muito pouco referidos pelos estudantes.

O entusiasmo emergiu na sequência dos estudantes gostarem do que estão a estudar o que parece levá-los a estudar melhor e a compreender melhor as matérias de estudo.

“se gostar muito da matéria, estou muito entusiasmada” (Suj.6)

“ (...) se até gostar da matéria então a pessoa sente sempre um bocadinho mais de entusiasmo, e acho que se estuda muito melhor e percebe-se muito melhor as coisas” (Suj.38)

O prazer emergiu quando os sujeitos estão a estudar disciplinas que gostam e por estarem a aprender e a adquirir novos conhecimentos.

“se for uma temática que eu goste, dá-me prazer estudar” (Suj.12)

“em matérias que eu gosto, é uma sensação ótima estar a descobrir mais sobre os temas...que me interessam.” (Suj.44)

O orgulho, referido numa única verbalização, emerge associado à obtenção de resultados.

“sinto-me orgulhoso quando vejo resultados” (Suj.35)

O bem-estar foi a experiência afetiva mais referida e refere-se a um estado geral de conforto que os estudantes vivenciam quando estudam matérias que gostam, quando sentem que estão a ser produtivos, quando estão concentrados e quando experimentam sensações positivas que os levam a perder a noção do tempo de estudo.

“se for matéria que eu goste, sinto-me bem” (Suj.9)

“sinto que estou a conseguir alguma coisa, vá que estou a ter um tempo produtivo...sinto-me bem com isso...” (Suj.35)

“há momentos de flow”...que é...sinto-me como se estivesse naquilo e como se tivesse a sentir que algo em mim se está a elevar ...se estou a sentir-me bem, a sentir-me fluido... a sentir que o tempo não passa tanto depressa como devia passar...” (Suj.34)

A felicidade refere-se à experiência de se sentir feliz perante o estudo de algo que gostam.

“há disciplinas em que eu me sinto feliz porque são disciplinas que eu gosto...” (Suj.41)

A tranquilidade prende-se com a sensação de calma e de serenidade quando estudam matérias e conteúdos que gostam, quando o estudo está a correr sem sobressaltos e quando estudam de forma atempada.

“se a coisa estiver a correr bem...hum... acho que não há sentimentos à flor da pele...” (Suj.5)

“se for com muito tempo, sinto-me mesmo calma” (Suj.29)

A satisfação reporta-se às situações em que os estudantes se sentem agradados quando estão a estudar matérias e conteúdos pelos quais tenham interesse.

“[se for uma matéria em que...pela qual tenha interesse], sinto-me satisfeito” (Suj.7)

A familiaridade inclui uma verbalização relativa à experiência de sentir-se mais autónomo à medida que vai conhecendo melhor as matérias.

“quando já estou mais dentro da matéria, acabo por já me sentir mais à vontade...e já fazer um discurso um bocado mais...por palavras minhas” (Suj.4)

A facilidade inclui verbalizações de estudantes que referem maior desembaraço em compreender e aprender quando estudam matérias e conteúdos que gostam.

“se gostar da matéria que estou a estudar, até sinto que é mais fácil estudar” (Suj.36)

“Sinto que aprendo coisas novas ...que compreendo melhor a matéria que estou a estudar” (Suj.37)

B) Motivação quando gosta de estudar

A motivação quando gosta de estudar reúne verbalizações relativas a experiências de cariz motivacional, experiências estas que ativam a força que aproxima da tarefa de estudo. A motivação emergiu sob quatro formas: o gosto inicial, a curiosidade, o interesse e a focalização nos objetivos. Como é possível verificar na tabela F8, o gosto inicial (N=9; 45%) foi o mais referido pelos estudantes enquanto a curiosidade (N=5; 25%), o interesse e a focalização nos objetivos/metast (N=3; 15%) foram menos referidos.

O gosto inicial pelo próprio estudo e/ou pelas matérias faz aumentar a motivação.

“há uns dias que eu gosto do que estou a estudar e identifico-me com o que estou a estudar” (Suj.28)

“(...) quando é a matéria que eu mais gosto...há algumas coisas que me interessam mais (...) o ramo que eu quero seguir, [sinto-me mais à vontade], [com mais curiosidade para saber mais...]” (Suj.40)

“ando a gostar (...)a gente tem que fazer alguma coisa pelo nosso estudo...e... a gente está a estudar uma coisa que gosta, e que a gente quer seguir, acho que isso é fundamental...é muito bom.” (Suj.22)

A curiosidade emergiu quando os estudantes estão a estudar e sentem vontade de aprofundar os conhecimentos acerca das matérias que gostam, levando o estudante a querer estudar ainda mais.

“se for uma disciplina que ache interessante e que goste de aprender, se calhar «vou um bocadinho mais ao fundo” (Suj. 25)

“sinto curiosidade em saber aquilo...” (Suj.26)

O interesse pelas matérias conduz os estudantes a uma maior motivação e a mais tempo de estudo mesmo que considerem as disciplinas mais complicadas. Salientamos a segunda verbalização pela importância da curiosidade para a motivação e para a vontade de aprofundar os conhecimentos para determinada área de interesse.

“Normalmente, quando estou interessada, até sou capaz de estudar mais horas (...)” (Suj.1)

“dá-me muita vontade de estudar uma matéria que eu ache mais apelativa ou que sempre quis saber como é que funcionava alguma coisa e isso, dá um pouco de...não sei... Vontade! Acho que é o termo correto...mesmo quando as disciplinas são mais complicadas, dá vontade de estudar para saber” (Suj.24)

A focalização nos objetivos/metast prende-se com a crença dos estudantes de que o estudo, o esforço e a persistência são essenciais para atingir os seus objetivos pessoais e profissionais futuros.

“costumo sentir que o que estou a fazer é ...para mais tarde poder usufruir da minha recompensa (...) sinto que estou a fazer o meu trabalho simplesmente...sinto que o que estou a fazer, tenho que o fazer que é para conseguir alcançar os meus objetivos” (Suj.19)

“(...)como é evidente, quero ter sempre o melhor resultado possível, e sentir-me bem com a minha consciência, com aquilo que alcanço e que é resultado do meu esforço” (Suj.28)

1.2.1.3. Aspetos afetivos quando não gosta de estudar

No âmbito da identificação de aspetos afetivos durante o estudo, a terceira categoria, relativa aos aspetos afetivos dos estudantes quando não gostam de estudar, inclui referências à ausência de gosto momentânea e dependente do contexto, ou mesmo a características pessoais de não gostar de estudar no geral. Esta categoria é constituída por três subcategorias: emoções/sentimentos, motivação e cansaço.

Tabela 3. 15. Categoria Aspetos afetivos quando não gosta de estudar: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
3.1. Emoções/Sentimentos	4	1	6	5	5	3	1	0	25	
	9	2.3	13.6	11.4	11.4	6.8	2.3	-		56.8
3.2. Motivação	2	4	0	1	2	2	2	3	16	
	4.5	9	-	2.3	4.5	4.5	4.5	6.8		36.4
3.3. Cansaço	0	0	1	0	2	0	0	0	3	
	-	-	2.3	-	4.5	-	-	-		6.8
Total N	6	5	7	6	9	5	3	3	44	
Total %	13.6	11.4	15.9	13.6	20.5	11.4	6.8	6.8		100

A totalidade do volume de informação da categoria aspetos afetivos quando não gosta de estudar distribui-se por três subcategorias sendo que as emoções/sentimentos (N=25; 56.8%) apresentam maior volume de informação do que a motivação (N=16; 36.4%) e do que o cansaço (N=3; 6.8%). Tendo em conta os cursos, podemos observar que o grupo de estudantes de Psicologia apresenta maior volume de informação (N=24; 54.5%) do que o grupo de estudantes de Biologia (N=20; 45.5%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 1ºano apresenta maior volume de informação (N=25; 56.8%) do que o grupo de estudantes do 3ºano (N=19; 43.2%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo feminino (N=25; 56.8%) apresenta maior volume de informação do que o grupo de estudantes de sexo masculino (N=19; 43.2%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

As três subcategorias identificadas serão analisadas em seguida.

A) Emoções/sentimentos quando não gosta de estudar

As emoções/sentimentos experimentadas pelos estudantes quando não gostam de estudar são o aborrecimento, a dúvida, a repulsa, o nervosismo, a frustração, a ansiedade/stress, o sofrimento e a dificuldade. Como é possível verificar na tabela F9, todas apresentam volumes de informação residuais, ainda assim, o aborrecimento (N=7; 28%), a dificuldade (N=5; 20%), a ansiedade/stress (N=4; 16%) e a frustração (N=3; 12%) apresentam mais referências do que o nervosismo, o sofrimento (N=2; 8%), a dúvida e a repulsa (N=1; 4%).

Salientamos uma aparente ligação entre o não gostar, o aborrecimento e uma abordagem superficial à aprendizagem através de uma verbalização que nos remete para a ideia de que quando não há interesse pela matéria, os estudantes sentem aborrecimento o que os leva a memorizar a informação, deixando-os com a sensação de que não estão a perceber o que estão a estudar.

“há outras em... em que não tenho tanto interesse e então acho que decoro mais as coisas, e não percebo muito bem...então não gosto e acho aquilo aborrecido” (Suj.26)

O sentimento de dificuldade emergiu ligado ao início da atividade e em se manter concentrado na tarefa de estudo.

“(...) se eu não gostar (...), tenho mais dificuldade em querer ...focalizar-me naquilo (...)” (Suj.27)

“às vezes o que sinto é que tenho dificuldade em começar” (Suj.30)

Podemos observar nos exemplos anteriores, uma ligação entre os aspetos afetivos e a sua interferência negativa nas atividades cognitivas relativas à atenção, concentração e compreensão.

A ansiedade/stress emergiu em situações de pressão pela proximidade das datas de avaliação.

“se tiver muito próxima de um exame...na frequência, estou muito ansiosa” (Suj.17)

As emoções/sentimentos menos referidas foram a frustração, o nervosismo, o sofrimento, a repulsa e a dúvida.

A frustração emergiu nas verbalizações relativas às situações em que os estudantes não gostam daquilo que estão a estudar, quando têm uma sensação de não estarem a compreender a matéria e quando têm vontade de fazer outras atividades mais interessantes.

“também há um bocado de frustração para algumas coisas que vá...que gosto menos...” (Suj.31)

“se não gostar de todo, sinto-me frustrada porque parece que não percebo nada e parece que sou a única que não gosta porque não percebo” (Suj.25)

“às vezes sinto-me desapontado porque sei que tenho vontade de ir fazer outra coisa” (Suj.35)

O nervosismo surgiu por relação com o pouco tempo disponível para o estudo.

“há sempre aquelas alturas em que a pessoa estuda um bocadinho mais à pressão e pronto, aí é mais complicado, a pessoa sente-se mais nervosa” (Suj.38)

O sofrimento emergiu quando os estudantes não gostam do que estão a estudar.

“se for uma coisa que eu ache muito chata...é um sofrimento...” (Suj.12)

A repulsa emergiu numa verbalização em que o estudante tem vontade de rejeitar a disciplina e evitar o estudo da mesma por não gostar da matéria em causa.

“...quando eu ouço o nome da disciplina o meu cérebro já está esgotado... já sinto uma certa repulsa não sei...” (Suj.13)

A dúvida emergiu numa verbalização em que o sujeito não tem a certeza acerca da forma como está a estudar

“(...) aquela dúvida...aquele receio de se aquilo que estou a fazer está realmente bem” (Suj.3)

B) Motivação quando não gosta de estudar

Quando os estudantes não gostam de estudar ou estão a estudar disciplinas que não gostam, vivenciam experiências de cariz motivacional como o desinvestimento, as dificuldades de mobilização para a tarefa, avaliação (custo-valor) e o sentido de dever.

Como constatamos na tabela F10, o sentido de dever (N=6; 37.5%), as dificuldades de mobilização para a tarefa e a avaliação (custo-valor) apresentam um pequeno volume de informação (N=4; 25%). Ainda assim estes são os mais referidos pelos estudantes. O desinvestimento (N=2; 12.5%) apresenta escassas verbalizações.

O desinvestimento refere-se à tendência dos estudantes para não apostar na tarefa e para adotar uma abordagem mais superficial de aprendizagem quando estão a estudar disciplinas que não gostam.

“mas quando são matérias que eu não gosto, estou tipo 20 minutos e depois paro, e aí... não consigo muito mais” (Suj.1)

“(...) se não gostar levo aquilo um bocadinho mais à balda (...)” (Suj.6)

As dificuldades de mobilização para a tarefa prendem-se com os constrangimentos que estudantes enfrentam para conseguir a motivação necessária para iniciar e manter o estudo.

“[sinto que o início é sempre muito difícil (...)]e entrar no estudo e a primeira hora é do piorio]... e arranjo sempre milhares de desculpas porque “não me apetece estudar”” (Suj.46)

“muitas vezes perco-me e sei que se não for com interesse vou perder a vontade” (Suj.34)

A avaliação (custo-valor) refere-se à ponderação que os estudantes fazem entre o esforço necessário e a eventual retribuição futura pela realização da tarefa de estudo. Esta avaliação custo-valor pode ter duas consequências: pode levar o estudante a ter a sensação que o seu estudo não está a levá-lo a sítio algum deixando-o com uma sensação de tempo

perdido ou, pode deixá-lo com a sensação de que o esforço pode levá-lo a obter recompensas e a atingir os seus objetivos em termos profissionais futuros.

“Costumo pensar muitas vezes “será que vale a pena, será que vai ser útil no futuro?” (Suj.43)

“(...) às vezes dá uma sensação de tempo perdido” (Suj.16)

“Costumo sentir que o que estou a fazer é ...para mais tarde poder usufruir da minha recompensa...(...) sinto que estou a fazer o meu trabalho simplesmente...sinto que o que estou a fazer, tenho que o fazer que é para conseguir alcançar os meus objetivos.” (Suj.19)

Perante situações em que os estudantes encaram o estudo das disciplinas de que não gostam como um dever, esta sensação remete para questões motivacionais, muito particularmente extrínsecas como a mera preocupação com os resultados, com o desejo de terminar a tarefa o mais rápido possível e, como forma de não ter que estudar mais aquela disciplina e/ou matéria.

“quando é uma matéria que eu não gosto muito, tem de ser, por causa das notas, né?” (Suj.10)

“há disciplinas que eu estou a estudar e só desejo que acabe o mais rapidamente possível” (Suj.39)

“se eu passar esta disciplina, nunca mais vou ter que ouvir falar dela” talvez...isso é o que me motiva mais em algumas...que não sejam tão boas...” (Suj.24)

“(...)naquelas alturas em que se faz por ter que ser...que às vezes não apetece mas tem que ser, não sei bem como é que se há-de chamar mas...pronto... é a desmotivação...” (Suj.14)

C) Cansaço

O cansaço é uma das experiências que os estudantes vivenciam quando não gostam de estudar ou quando estudam disciplinas que não gostam. Este cansaço pode surgir ligado à sensação de que o estudo não está a correr bem ou, por outro lado, pode advir da acumulação de esforços e pode levar à dificuldade na compreensão dos conteúdos e no ritmo de aprendizagem.

“outros dias não me sinto bem a estudar...sinto-me cansada...sinto que não está a correr bem” (Suj.18)

“também há dias em que estou mais cansada, da acumulação de tarefas e de trabalhos, e então...percebo que o meu estudo também é muito mais demorado porque também levo muito mais tempo a perceber as coisas” (Suj.28)

1.2.1.4. Aspetos afetivos face à dificuldade

Os aspetos afetivos face à dificuldade referem-se às experiências afetivas que os estudantes experimentam perante obstáculos e constrangimentos na sua atividade de estudo tendo emergido duas subcategorias: emoções/sentimentos e desmotivação.

Tabela 3. 16. Categoria Aspetos afetivos face à dificuldade: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
4.1. Emoções/Sentimentos	2	2	1	0	2	0	1	0	8	
	16.7	16.7	8.3	-	16.7	-	8.3	-		66.7
4.2. Desmotivação	0	0	1	1	0	1	0	1	4	
	-	-	8.3	8.3	-	8.3	-	8.3		33.3
Total N	2	2	2	1	2	1	1	1	12	
Total %	16.7	16.7	16.7	8.3	16.7	8.3	8.3	8.3		100

A totalidade do volume de informação da categoria aspetos afetivos face à dificuldade distribui-se por duas subcategorias sendo que a emoções/sentimentos (N=8; 66.7%) apresenta mais verbalizações do que a desmotivação (N=4; 33.3%).

Tendo em conta os cursos, podemos observar que o grupo de estudantes do curso Psicologia que apresenta ligeiramente maior volume de informação (N=7; 58.3%) do que o grupo de estudantes de Biologia (N=5; 41.7%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 1ºano apresenta também pouco maior volume de informação (N=7; 58.3%), do que o grupo de estudantes do 3ºano (N=5; 41.7%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes do sexo feminino (N=7; 58.3%) apresenta ligeiramente maior volume de informação do que o grupo de estudantes de sexo masculino (N=5; 41.7%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

Passaremos, em seguida, a analisar as duas subcategorias identificadas.

A) Emoções/sentimentos face à dificuldade

Na subcategoria emoções/sentimentos (quando sente dificuldade) incluem-se verbalizações que representam experiências afetivas dos estudantes quando estudam e sentem dificuldades. Como é possível observar na tabela F11, estas experiências foram muito pouco referidas sendo que houve apenas uma a duas verbalizações para cada experiência, no entanto, não podemos descurá-las precisamente pela raridade com que emergem e pela importância que representam.

Desta forma, salientamos as experiências emocionais/sentimentos referidos pelos estudantes: aborrecimento, irritação, preocupação, desorientação, nervosismo, frustração e angústia/desespero.

“se for assim uma matéria (...) em que tenha alguma dificuldade em compreender, sinto-me aborrecido e talvez fique um pouco irritado” (Suj.7)

“se for uma cadeira com que estou com dificuldades, sinto-me um pouco preocupada” (Suj.2)

“às vezes sinto-me um bocadinho perdida... aquelas matérias mais complicadas com muitos nomes com...um termo científico que até agora ainda não tinha ouvido” (Suj.40)

“se me sentir numa encruzilhada fico um pouco nervosa...quando me deparo com um obstáculo que não consigo ultrapassar... começo a ficar um pouco nervosa” (Suj.5)

“quando eu acho que alguma coisa é mais complicado, às vezes acho que me sinto um bocado frustrada, parece que, quando leio, consigo saber o que é que está ali, mas não consigo compreender e é isso que me deixa frustrada” (Suj.27)

A angústia/desespero emergiu numa única verbalização pelo fato do estudante ter a sensação de que não está a conseguir memorizar e aprender, dada a quantidade de matéria a estudar e também pela incerteza sobre os conteúdos mais relevantes para os professores.

“Às vezes é uma angústia muito grande de não conseguir fixar logo à primeira ou à segunda ou à terceira e às vezes sinto desespero...” (Suj.15)

“(...) mas ao mesmo tempo parece que não entra nada...porque é tanta coisa tanta coisa... e nunca sei o que é importante para os professores... porque às vezes há coisas que são importantes para mim e afinal parece que não são importantes para os professores...e tento o máximo possível mas no fim acho que é ...é sempre pouco...” (Suj.16)

B) Desmotivação face à dificuldade

A desmotivação (N=4; 33.3%) foi muito pouco referida (tabela 3.16) e emergiu quando os estudantes não estão a conseguir compreender o que estão a estudar e também quando sentem dificuldade em se manterem motivados e concentrados no estudo. Salientamos a ideia de que este sentimento de dificuldade pode ter consequências tão fortes na sua motivação que os leve a considerar abandonar os seus estudos e abdicar da sua carreira futura.

“(...) se eu não compreender, tenho mais dificuldade em querer ...focalizar-me naquilo (...)” (Suj.27).

“quando não percebo o que estou a estudar, digo que já não quero ser mais psicólogo, que já não quero estudar mais psicologia” (Suj.32)

1.2.1.5. Regulação afetiva

A regulação afetiva reporta-se à utilização de estratégias de regulação do seu estado emocional e da sua vontade para estudar. Emergiram duas subcategorias: o controlo de emoções/sentimentos e o controlo volitivo.

Na tabela 3.17 apresentamos os resultados obtidos na categoria regulação afetiva.

Tabela 3. 17. Categoria Regulação afetiva: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
5.1. Controlo de emoções/sentimentos	1	0	0	1	1	0	0	0	3	
	7.1	-	-	7.1	7.1	-	-	-		21.4
5.2. Controlo volitivo	2	2	2	1	1	0	1	2	11	
	14.3	14.3	14.3	7.1	7.1	-	7.1	14.3		78.6
Total N	3	2	2	2	2	0	1	2	14	
Total %	21.4	14.3	14.3	14.3	14.3	-	7.1	14.3		100

A totalidade do volume de informação da categoria regulação afetiva distribui-se por duas subcategorias: o controlo volitivo (N=11; 78.6%) e o controlo de emoções/sentimentos (N=3; 21.4%).

Tendo em conta os cursos, verificamos que o grupo de estudantes do curso Psicologia apresenta maior volume de informação (N=9; 64.3%) do que o grupo de estudantes de Biologia (N=5; 35.7%). Relativamente ao ano, ambos os grupos de estudantes apresentam o mesmo volume de informação (N=7; 50). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes do sexo feminino (N=8; 57.1%) apresenta um volume de informação muito similar ao grupo de estudantes de sexo masculino (N=6; 42.9%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

As duas subcategorias identificadas serão analisadas em seguida.

A) Controlo de emoções/sentimentos

O controlo de emoções/sentimentos refere-se à utilização de estratégias, por parte dos estudantes, para regulação do seu estado emocional durante a atividade de estudo. Esta necessidade de controlo revela uma certa consciência, por parte dos estudantes, relativamente às situações em que têm a necessidade de se regular emocionalmente e isso pode acontecer procurando acalmar-se, esperando e através da sua própria organização.

“por isso tenho que esperar um bocadinho, tenho que me acalmar, tenho de esperar um bocadinho (...) mas tenho que me acalmar primeiro... se estiver em stress não consigo (...) tenho que ter tudo organizado para eu poder estudar” (Suj.17)

B) Controlo volitivo

O controlo volitivo refere-se à utilização de estratégias para regulação do seu estado motivacional e da sua vontade para prosseguir a atividade de estudo. Saliente-se a emergência de auto-instruções que remetem para o auto-encorajamento, persistência e capacidade de esforço.

“Volta lá ao princípio e vamos seguir!” (Suj.5)

“Outras vezes é...vá lá “faz o esforço” (Suj.30)

Outra estratégia referida pelos estudantes é a do esforço para estudar baseados no sentido de dever. O estudante, mesmo perante disciplinas que considere pouco interessantes, esforça-se por estudar pois acredita que é algo integrante da atividade académica

“(...) naquelas alturas em que se faz por ter que ser...que às vezes não apetece mas tem que ser, não sei bem como é que se há-de chamar mas...pronto...” (Suj.14)

“se for uma matéria desinteressante, muitas das vezes sinto desinteresse, mas tento forçar-me um bocado a estudar porque faz parte...” (Suj.48)

Uma outra estratégia emergente como forma de controlar a motivação prende-se com a capacidade do estudante para aproveitar pequenos aspetos positivos relacionados com o estudo para transformar o seu próprio gosto pela disciplina em causa

“[(...) se for uma disciplina que à partida não gosto e que até me venho a surpreender] [também fico satisfeita...sinto-me satisfeita por estar a aprender novas coisas...] e até transformar isso em gostar da disciplina e motivar-me mais” (Suj.25)

Destacamos o caso de quando o estudante refere estar motivado para o estudo como um elemento natural na sua vida e por isso a motivação e o esforço não surgem como algo particularmente problemático.

“Geralmente não tenho nenhuma sensação negativa... é um pouco neutro...o sentimento (...) sei que tenho que tratar daquilo (...) em alturas de exames em que todos estamos virados para o mesmo, e toda a gente está naquela sintonia de estudar, é mais fácil e portanto sinto que estou aqui a fazer aquilo que é suposto eu estar aqui a fazer” (Suj.33)

1.2.1.6. Síntese e discussão dos resultados do subtema II.1. Identificação de aspetos afetivos.

A análise das respostas dos estudantes à questão “o que é que costumam sentir quando estás a estudar?” permitiu identificar cinco categorias de aspetos afetivos, em que a primeira reporta-se à variabilidade emocional, as três seguintes prendem-se com a identificação de aspetos afetivos vivenciados pelos estudantes quando gostam de estudar, quando não gostam e quando sentem dificuldades no estudo, e por último, a quinta categoria refere-se à necessidade de regulação afetiva que os estudantes sentem perante estas experiências. A variabilidade daquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar liga-se sobretudo à disciplina e aos conteúdos de estudo.

Os aspetos afetivos quando gosta de estudar foram os mais referidos, seguidamente dos aspetos afetivos quando não gosta de estudar.

Os aspetos afetivos face à dificuldade, a variabilidade emocional e a regulação afetiva tiveram poucas referências. Este fato leva-nos a colocar a hipótese de que dentro dos vários aspetos afetivos que os estudantes experimentam na sua atividade de estudo, aqueles relacionados com o gostar ou não gostar constituem um eixo estruturante sendo também mais facilmente consciencializados e verbalizados. Compreende-se também que as experiências afetivas vivenciadas quando os estudantes sentem dificuldades sejam as que surgem com menor expressão talvez pela maior dificuldade em passar da emoção sentida para uma consciência metacognitiva e uma acção autorregulatória, reflexo de se consciencializar e verbalizar acerca das mesmas.

A análise dos dados leva-nos a constatar que quando os estudantes gostam de estudar, emergem afetos positivos como emoções/sentimentos e motivação. Relativamente às emoções destacamos o bem-estar o que sugere que quando os estudantes gostam de estudar, sentem-se bem com isso. O prazer e os sentimentos de familiaridade e de facilidade, apesar de serem facilitadores e reforçadores do estudo, são os menos referidos pelos nossos estudantes. Os nossos resultados corroboram os resultados de Pekrun et al (2002) quando referem que emoções positivas como o bem-estar e o prazer emergem a partir de eventos positivos. No caso do nosso estudo, a fonte destas emoções, gostar daquilo que está a estudar, é considerado como um evento positivo.

Quanto às experiências motivacionais salientamos que a curiosidade e a focalização nos objetivos, apesar de muito importantes para o desempenho académico, foram muito pouco referidas, sugerindo-nos que poucos estudantes têm consciência ou conseguem definir e ter presentes os seus objetivos de forma a potenciar e regular a sua motivação.

Relativamente aos aspetos afetivos decorrentes das situações em que os estudantes não gostam de estudar, emergiram emoções/sentimentos, motivação e respostas fisiológicas como o cansaço. Dentro das emoções/sentimentos, as mais mencionadas foram o aborrecimento, o sentimento de dificuldade e a ansiedade. As menos referidas foram a dúvida, a repulsa e o sofrimento.

Num dos estudos desenvolvidos por Pekrun et al (2002) o aborrecimento surgiu em casos em que os estudantes consideravam as suas auto-avaliações de habilidade como altas e as exigências instrucionais baixas mas também surgiu quando os estudantes consideraram baixas auto-avaliações de competência e avaliações elevadas de exigência das tarefas. Contrastando com estas evidências empíricas, no nosso estudo, o aborrecimento emergiu quando os estudantes não gostam do que estão a estudar, quando não se sentem motivados para o estudo e quando sentem a obrigação de estudar.

Destacamos aqui a importância do fator “gosto” para os estudantes da nossa amostra diferentemente dos resultados encontrados pelos autores mencionados.

O sentimento de dificuldade como experiência afetiva pode emergir na sequência da interrupção do processamento cognitivo decorrente da realização de uma tarefa (Efklides, 2011). No nosso estudo, o sentimento de dificuldade emerge na sequência das situações em que os estudantes não gostam das disciplinas ou das matérias que estão a estudar e quando têm dificuldades em se organizar. Quando não gostam daquilo que estão a estudar experimentam dificuldade: em iniciar a própria atividade de estudo, em manter a motivação e a focalização na tarefa de estudo. Efklides (2011) também refere que, se o sentimento de dificuldade não for controlado, pode levar à desistência da tarefa. No nosso estudo emergiu não o caso da desistência à tarefa mas sim, a preferência por uma abordagem superficial à aprendizagem o que também nos alerta para efeitos menos positivos e para a necessidade de intervenção no sentido de colmatar esta tendência.

A ansiedade foi muito estudada por relação com a realização de exames mas também emerge em situações de sala de aula ou em situações de estudo (Pekrun et al, 2002). Na presente investigação, a ansiedade/stress emergem quando os estudantes estão a estudar algo que não gostam, mas também surgem ligadas à pressão do tempo, sobretudo quando há proximidade dos momentos de avaliação. Estes dois fatores diferem na sua natureza dado que um deles prende-se com aspetos afetivos como gostar da matéria e outro com fatores de planeamento e gestão de tempo. Este resultado tem necessariamente implicações práticas no que concerne à intervenção uma vez que, o mesmo sintoma tendo causas diferentes, obrigará a abordagens também diferenciadas.

Quanto às experiências motivacionais decorrentes dos estudantes não gostarem de estar a estudar, emergiram o sentido de dever, as dificuldades de mobilização para a tarefa e a avaliação de custo-valor como os aspetos mais referidos, levando-nos a constatar que quando os estudantes não gostam de estar a estudar passam a encarar o estudo como uma obrigação proporcionando uma aproximação ou um afastamento dessa atividade. As dificuldades de mobilização para a tarefa e avaliação do custo-valor da tarefa de estudo revelam-se preocupantes na medida em que ambas se relacionam com os procedimentos e com o esforço para o estudo e se esses forem afetados, o rendimento académico dos estudantes também sairá afetado.

Uma outra experiência associada ao fato dos estudantes não gostarem daquilo que estão a estudar prende-se com o cansaço. O cansaço pode ter diversas causas desde a falta de sono ao demasiado esforço. Neste estudo o cansaço surge como uma das experiências

menos referidas, e, apesar de não conseguirmos identificar explicitamente sobre que tipo de cansaço se trata (e.g., físico, psicológico), constatamos que este emerge ligado a uma sensação negativa sobre o decorrer do estudo e também à acumulação de esforços. Esta experiência chama-nos particularmente à atenção para o estado de cansaço dos estudantes e para as consequências que este possa vir a ter no seu desempenho académico. Neste sentido será importante alertar os estudantes e responsabilizá-los pelos seus comportamentos de forma que possam evitar situações de cansaço prejudiciais ao seu estudo, bem-estar e saúde em geral.

Como aspetos afetivos resultantes das dificuldades que os estudantes sentem quando estão a estudar emergem emoções/sentimentos e desmotivação. Relativamente às emoções/sentimentos, temos a angústia/desespero, o aborrecimento, a irritação, a preocupação, a desorientação, o nervosismo e a frustração. Todas apresentam valores residuais, no entanto, a sua emergência é fundamental para melhor compreendermos o fenómeno da dificuldade no estudo e na aprendizagem, no contexto de ensino superior. O construto do sentimento de dificuldade tem sido estudado por Efklides (2002, 2006, 2011) e tem um papel fundamental para o processamento cognitivo, motivo pelo qual, estas experiências deverão continuar a ser alvo de estudos no âmbito académico.

Pekrun, Frenzel, Goetz e Perry (2007) referem que o desespero emerge quando os estudantes percebem que não é possível atingir o sucesso e/ou nas situações em que não é possível evitar o insucesso. No nosso estudo, a angústia/desespero emergiram em situações que os estudantes tiveram a sensação de que não estavam a conseguir memorizar e aprender, quer pela quantidade de matéria a ser estudada quer pela incerteza acerca de quais os conteúdos mais relevantes para os professores. Autin e Croizet (2012) descobriram que tarefas difíceis geralmente provocam preocupações nos sujeitos sobre a sua competência. Nos estudos de Pekrun e colaboradores, o desespero foi pouco reportado pelos estudantes, mas os poucos casos em que emergiu, apareceu ligado com adversidades como a ideação suicida relacionada com o insucesso nos exames (Pekrun et al, 2002). Na nossa investigação, a angústia/desespero emergiu em situações que os estudantes experimentaram dificuldades durante o estudo. Estes resultados sugerem-nos que a angústia/desespero pode prender-se com situações de grande mal-estar dos estudantes chamando à atenção para a possibilidade e necessidade de intervenção no sentido de ajudá-los a encontrar formas de regulação afetiva evitando cenários desagradáveis.

Na presente investigação, a desmotivação emerge como consequência de situações em que os estudantes sentem dificuldades durante o estudo. Estas dificuldades

podem acontecer por não estarem a conseguir compreender aquilo que estão a estudar, pelo fato de serem momentos iniciais do estudo ou por serem matérias novas no seu currículo. Este sentimento de dificuldade na compreensão dos conteúdos de estudo pode ter consequências tão fortes na motivação do estudante que o leve a considerar abandonar os seus estudos e abdicar da sua carreira. Estes resultados apontam para a importância dos estudantes se tornarem capazes de ultrapassar as suas dificuldades, seja através da solicitação de ajuda aos professores para esclarecimento de dúvidas por exemplo, quer seja pelo estudo com colegas com quem haja cooperação, troca de ideias e interajuda, ou ainda outras estratégias que considerem úteis perante tais obstáculos.

Apesar da questão colocada aos estudantes ter sido sobre aquilo que os estudantes sentiam durante o estudo, os estudantes trouxeram informação relativa à necessidade de utilização de estratégias de regulação para fazer face a essas mesmas experiências. Assim, a última categoria encontrada refere-se às experiências de regulação afetiva que emergem naturalmente no discurso dos estudantes. Foram identificadas duas principais formas de regulação: a regulação das emoções/sentimentos e a regulação da motivação (controlo volitivo) sendo esta última mais frequente do que a primeira. A emergência de estratégias de regulação na sequência desta questão revela-se interessante na medida em que explicita a consciência sobre a necessidade de utilização destas estratégias como algo inerente ao estudo. Também revela consciência de distinção das situações em que o estudante tem a necessidade de se acalmar e as situações em que não sente essa necessidade, sugerindo, no segundo caso, uma certa neutralidade nos afetos quando a atividade de estudo está a decorrer naturalmente, fluentemente e sem sobressaltos. Da mesma forma Efkliides (2011) também refere que quando a tarefa decorre fluentemente e não há interrupção do processo cognitivo, a experiência afetiva ou é positiva ou neutra e que pelo contrário, quando o indivíduo denota obstáculos e ou dificuldades tende a emergir afeto negativo, emoções negativas e a necessidade de regulação consciente dos estados afetivos pode emergir.

Podemos concluir que a categorização dos aspetos afetivos ocorridos durante o estudo encontrada nesta investigação difere de outras classificações e taxonomias identificadas por outros autores que consideraram outros critérios, aspetos e eixos de categorização para as emoções académicas como Pekrun (2000) que defende uma taxonomia com base em três aspetos (valência, ativação e foco) e que, dependendo do momento em que emergem, designam-se como: emoções prospetivas, de atividade e prospetivas (Pekrun et al, 2002). Consideramos no entanto que, de alguma forma a nossa

categorização pode contribuir para complementar alguns resultados encontrados por esses autores.

Relativamente ao estudo comparativo, a análise estatística deste subtema indica que existem associações significativas por relação com todas as variáveis, sendo os estudantes do curso Psicologia, os estudantes do 3º ano e os estudantes de sexo feminino que mais identificam aspectos afetivos vivenciados durante o estudo.

Pekrun considera que as avaliações são organizadas de acordo com a especificidade dos domínios científicos (e.g., matemática, contabilidade, línguas) e que uma vez que as emoções derivam dessas avaliações, também elas são específicas para as áreas. Nessa ordem de ideias, o autor chama à atenção para a necessidade de estudarmos as emoções acadêmicas específicas para os vários âmbitos de aprendizagem (Goetz et al, 2007). Ainda que o presente estudo procure diferenças entre cursos de áreas distintas (Psicologia - ciências sociais; e Biologia - ciências e tecnologia), talvez fizesse sentido especificar ainda mais esta pesquisa para o nível das disciplinas. Sabemos que cada curso abrange uma grande diversidade de unidades curriculares sendo que provêm de naturezas científicas muito diferentes entre si e essa especificação poderia nos levar a resultados também diferentes.

No presente estudo, os estudantes de Psicologia apresentaram maior volume de verbalizações relativas aos aspectos afetivos durante o estudo comparativamente com os estudantes de Biologia. Este resultado poderá eventualmente prender-se com o fato desta temática ser frequentemente abordada no próprio curso de Psicologia e de alguma forma isso possa facilitar e incentivar os estudantes a refletir e falarem sobre o assunto.

Os estudantes de 3ºano referiram mais aspectos afetivos relativamente aos estudantes de 1ºano. Terá este resultado a ver com questões de idade e de maturidade, uma vez que os estudantes de terceiro ano são mais velhos que os de 1ºano ou terá a ver com o fato de por já estarem há mais tempo no ensino superior terem mais experiências e conseguirem refletir e distinguir melhor quais as questões e os aspectos afetivos e emocionais mais presentes nas situações de estudo e de aprendizagem?

Relativamente ao sexo, as raparigas apresentaram mais referências aos aspectos afetivos vivenciados durante o estudo. Kring e Gordon (1998) procuraram diferenças entre rapazes e raparigas ao nível das respostas emocionais expressivas, experienciais e fisiológicas. Os resultados demonstraram que apesar de não terem diferido em termos dos relatos de emoções experienciadas, as mulheres foram mais expressivas e demonstraram diferentes padrões de resposta de condutância na pele comparativamente com os homens.

Vários autores afirmam que as raparigas falam mais do que os rapazes (Gurian & Henley, 2001). Será por este motivo que conseguem verbalizar mais acerca das emoções que experimentam do que os rapazes? Mais estudos são necessários para confirmar ou infirmar estas suposições.

1.2.2. Subtema II.2. Estratégias para lidar com o que sente

No contexto das experiências afetivas durante o estudo pretendemos saber quais as estratégias que os estudantes utilizam para regular aquilo que sentem enquanto estão a estudar e para tal, colocámos a questão “como é que lidas com o que sentes quando estás a estudar?”. Neste âmbito foram identificadas três categorias: perceção positiva de lidar com o que sente, a perceção negativa de lidar com o que sente e a mobilização de estratégias para lidar com o que sente.

Na tabela 3.18 apresentamos a estrutura global do subtema II, estratégias usadas para lidar com o que sente durante o estudo. Como é possível observar, cada uma das três categorias apresentam subcategorias e, a maior parte destas apresenta subsubcategorias. A subsubcategoria organização e gestão de tempo apresenta quatro subsubsubcategorias.

Tabela 3. 18. Subtema II.2. Estratégias para lidar com o que sente: categorias, subcategorias, subsubcategorias, subsubsubcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUBSUBCATEGORIAS	SUBSUBSUBCATEGORIAS	
1. Percepção positiva de lidar com o que sente	1.1. Emoções/Sentimentos	1.1.1. Prazer		
		1.1.2. Felicidade		
		1.1.3. Facilidade		
		1.1.4. Confiança		
	1.2. Motivação	1.2.1. Gosto/interesse		
		1.2.2. Investimento pessoal		
1.2.3. Sentido de dever				
2. Percepção negativa de lidar com o que sente	2.1. Emoções/Sentimentos	2.1.1. Irritação		
		2.1.2. Frustração/Impotência		
		2.1.3. Insegurança		
		2.1.4. Ansiedade		
		2.1.5. Nervosismo		
		2.1.6. Desespero		
		2.1.7. Dificuldade		
		2.1.8. Culpa		
	2.2. Expressão emocional			
	2.3. Motivação	2.3.1. Desinteresse		
		2.3.2. Desânimo/desmotivação		
		2.3.3. Sentido de dever		
		2.3.4. Motivos conflitantes		
3. Mobilização de estratégias face ao que sente quando está a estudar	3.1. Cognitivas:atenção/concentração			
	3.2. Metacognitivas	3.2.1. Planeamento geral do estudo		
		3.2.2. Organização e gestão de tempo	3.2.2.1. Alteração do tempo de estudo	
			3.2.2.2. Abreviar estudo	
			3.2.2.3. Fazer pausas	
	3.2.2.4. Adiar			
	3.2.3. Mudança do conteúdo de estudo			
	3.3. Emocionais			
	3.4. Motivacionais	3.4.1. Focalização nos objetivos		
		3.4.2. Auto-motivação		
3.4.3. Desistência				
3.5. Estratégias de organização sócio-ambiental	3.5.1. Individual			
	3.5.2. Grupal			
	3.5.3. Ambiental (acústico e espacial)			

A tabela 3.19 mostra os resultados obtidos em cada uma das categorias considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 19. Subtema II.2. Estratégias para lidar com o que sente: categorias, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1. Percepção positiva de lidar com o que sente	2	3	1	4	2	4	2	0	18	
	2.2	3.3	1.1	4.4	2.2	4.4	2.2	-		19.8
2. Percepção negativa de lidar com o que sente	4	2	3	3	3	0	1	4	20	
	4.4	2.2	3.3	3.3	3.3	-	1.1	4.4		22
3. Mobilização de estratégias face ao que sente quando está a estudar	5	3	15	10	7	5	4	4	53	
	5.5	3.3	16.5	11	7.7	5.5	4.4	4.4		58.2
Total N	11	8	19	17	12	9	7	8	91	
Total %	12.1	8.8	20.9	18.7	13.2	9.9	7.7	8.8		100

A totalidade do volume de informação do subtema II.2., estratégias para lidar com o que sente, distribui-se por três categorias sendo que a mobilização de estratégias face ao que sente quando está a estudar (N=53; 58.2%) é a que apresenta maior volume de informação e as restantes percepção negativa de lidar com o que sente (N=20; 22%) e percepção positiva de lidar com o que sente (N=18; 19.8%) apresentam menores volumes de informação.

A análise dos dados tendo em conta os cursos permite verificar que o maior volume de informação foi produzido pelos estudantes do curso Psicologia (N=55; 60.4%) comparativamente ao grupo de estudantes de Biologia (N=36; 39.6%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes do 3º ano (N=51; 56%) apresenta maior volume de informação do que o grupo de estudantes do 1º ano (N=40; 44%). No que concerne ao sexo, encontra-se maior volume de informação no grupo dos estudantes de sexo feminino (N=49; 31%) comparativamente ao grupo de estudantes do sexo masculino (N=42; 46.2%).

A análise estatística deste subtema indica que não existem associações significativas por relação com as variáveis curso, ano ou sexo.

As três categorias identificadas serão analisadas em seguida.

1.2.2.1. Percepção positiva de lidar com o que sente

No âmbito das estratégias usadas para lidar com o que sente quando está a estudar, a categoria percepção positiva de lidar com o que sente engloba as verbalizações dos estudantes que afirmam ter uma forma positiva de gerir as suas experiências afetivas quando estão a estudar, surgindo duas subcategorias: emoções/sentimentos e motivação.

A tabela 3.20 mostra os resultados obtidos em cada uma das subcategorias considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 20. Categoria Percepção positiva de lidar com o que sente: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1.1. Emoções/Sentimentos	1	1	0	1	1	3	1	0	8	
	5.5	5.5	-	5.5	5.5	16.7	5.5	-		44.4
1.2. Motivação	1	2	1	3	1	1	1	0	10	
	5.5	11.1	5.5	16.7	5.5	5.5	5.5	-		55.5
Total N	2	3	1	4	2	4	2	0	18	
Total %	11.1	16.7	5.5	22.2	11.1	22.2	11.1	-		100

A totalidade do volume de informação da categoria percepção positiva de lidar com o que sente distribui-se por duas subcategorias sendo que a motivação (N=10; 55.5%) é ligeiramente mais referida do que as emoções/sentimentos (N=8; 44.4%).

A análise dos dados tendo em conta os cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso Psicologia apresenta maior volume de informação (N=10; 55.6%) do que o grupo de estudantes de Biologia (N=8; 44.4%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 1º ano apresenta maior volume de informação (N=11; 61.1%), do que o grupo de estudantes do 3ºano (N=7; 38.9%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo masculino (N=11; 61.1%) apresenta maior volume de informação do que o grupo de estudantes de sexo feminino (N=7; 38.9%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais todas as células apresentam valores inferiores a 5.

Em seguida passaremos a analisar cada uma das subcategorias identificadas.

A) Emoções/Sentimentos

Quando os estudantes têm a percepção de que lidam bem com o que sentem durante o estudo experimentam emoções/sentimentos como o prazer (N=4; 50%), a felicidade (N=2; 25%), a facilidade e a confiança (N=1; 12.5%). Como é possível verificar na tabela F12 todas estas emoções/sentimentos foram muito pouco referidas.

“no caso de estar a gostar, desfruto” (Suj.20)

“fico feliz porque agora fiquei a saber mais sobre aquele grupo” (Suj.37)

“(...)há temas em que me sinto mais à vontade... há temas em que tenho mais facilidade em organizar as ideias em desenvolver pensamentos” (Suj.35)

“se sei a matéria, depois já estou mais confiante para depois realizar a prova...e quando chegar a essa altura, sinto-me muito mais confiante” (Suj.4)

B) Motivação

Quando os estudantes têm a percepção de que lidam bem com o que sentem quando estão a estudar experimentam a motivação quer através do gosto/interesse, do investimento pessoal e do sentido de dever para com a tarefa de estudo. Como é possível verificar na tabela F13, todos estes aspetos foram muito pouco referidos sendo que o gosto/interesse (N=7; 70%) apresenta mais verbalizações do que o sentido de dever (N=2; 20%) e do que o investimento pessoal (N=1; 10%).

O gosto/interesse pela disciplina leva os estudantes a reforçar a sua motivação para com a tarefa parecendo aumentar o sentimento de facilidade.

“quando gosto é fácil até porque fico mais entusiasmada...e mais motivada” (Suj.30)

Duas verbalizações de estudantes sugerem que quando gostam do que estão a estudar e se sentem motivados para a tarefa, não precisam de “lidar” com o que sentem. Estas verbalizações insinuam que, para estes estudantes, só é necessário “lidar” com experiências afetivas quando as mesmas são negativas, levando-nos a questionar acerca das conceções destes estudantes acerca do “lidar com”.

“quando estou motivada não preciso de lidar muito bem com isso, não é? É natural.” (Suj.14)

“(...) há coisas que eu gosto de estudar e essas coisas, nem há razão para ter que lidar, porque eu gosto do que estou a fazer” (Suj.32)

O investimento pessoal emergiu na verbalização que refere lidar bem com o que sente durante o estudo porque considera que o estudo é um investimento pessoal.

“Bem... acho eu (...) não é uma obrigação, é um investimento pessoal, hum... por isso lido bem com estudo não me faz confusão... não ficar... sei lá, não é chateado, mas é não ficar com aquele ...sentimento de obrigação, de estar ali porque tenho de estar(...)de certa forma acho que lido bem com o estudo” (Suj.10)

O sentido de dever emergiu em verbalizações referidas por estudantes que acreditam que estudar é um dever natural dos estudantes e como tal que são, estão apenas a cumprir as suas funções.

“lido bem...com a situação...é um dever que nós temos...somos estudantes...não é?” (Suj.8)

“acho que lido bem...acho que já está sistematizado... acho que já não penso nisso, já... ou evito pensar não sei” (Suj.35)

1.2.2.2. Perceção negativa de lidar com o que sente

Relativamente à perceção negativa de lidar com o que sente, emergiram três subcategorias que correspondem às várias situações em função das quais as experiências afetivas dos estudantes variam enquanto estão a estudar: emoções/sentimentos, expressão emocional e motivação.

Na tabela 3.21 apresentamos os resultados obtidos na categoria perceção negativa de lidar com o que sente quando está a estudar.

Tabela 3. 21. Categoria Perceção negativa de lidar com o que sente: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
2.1. Emoções/Sentimentos	2	0	2	0	2	0	0	2	8	
	10	-	10	-	10	-	-	10		40
2.2. Expressão emocional	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
	5	-	-	-	-	-	-	-		5
2.3. Motivação	1	2	1	3	1	0	1	2	11	
	5	10	5	15	5	-	5	10		55
Total N	4	2	3	3	3	0	1	4	20	
Total %	20	10	15	15	15	-	5	20		100

A totalidade do volume de informação da categoria percepção negativa de lidar com o que sente distribui-se por três subcategorias sendo que a motivação (N=11; 55%) e as emoções/sentimentos (N=8; 40%) apresentam maior volume de informação do que a expressão emocional (N=1; 5%) que apresenta um volume de informação residual.

A análise dos dados tendo em conta os cursos indica que o grupo de estudantes do curso Psicologia apresenta maior volume de informação (N=12; 60%) do que o grupo de estudantes de Biologia (N=8; 40%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3ºano (N=11; 55%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes do 1ºano (N=9; 45%). Quanto ao sexo, o grupo de estudantes do sexo feminino (N=11; 55%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes do sexo masculino (N=9; 45%).

No caso desta subcategoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais todas as células apresentam valores inferiores a 5.

Em seguida serão analisadas as subcategorias identificadas.

A) Emoções/sentimentos

As emoções/sentimentos relacionadas com a percepção negativa de lidar com o que sente quando está a estudar, se prendem com verbalizações de estudantes que consideram que não lidam bem com aquilo que sentem quando estão a estudar porque isso fá-los sentir determinadas experiências afetivas que consideram como negativas. As emoções/sentimentos emergentes foram a irritação, a frustração, a insegurança, a ansiedade, o nervosismo, o desespero, o sentimento de dificuldade e a culpa. Como é possível verificar na tabela F14, todas estas emoções/sentimentos apresentam volumes residuais (N=1; 12.5%), ainda assim consideramo-las essenciais para compreendermos o que sentem os estudantes quando referem que não lidam bem com o que sentem quando estão a estudar.

A irritação, o desespero e a frustração emergiram nas verbalizações de estudantes não estavam a compreender os conteúdos rápida e fluentemente.

“Às vezes fico irritada comigo própria [e desesperada mesmo...por estar ali e não estar a conseguir]...” (Suj.15)

“(...)outras coisas, [levo mais horas porque tenho que estar ali a construir aquilo que vou lendo]... isso é um bocado exaustivo mais frustrante... sentir-me um bocado impotente vá... para ...aprender o significado daquilo que estou a ler que me está a tentar ensinar e pronto...é um bocado desanimador” (Suj.35)

A insegurança emergiu na verbalização de um estudante quando tem dúvidas acerca daquilo que está a estudar e da forma como está a fazê-lo.

“Às vezes sinto insegurança (...)quando não sei, há sempre aquela dúvida... será que aquilo que eu estou a estudar está bem...está mal...mas... é um bocado por aí...” (Suj.4)

A ansiedade emergiu ligada com a preparação para os exames.

“acho que que gera um bocado a ansiedade acho que acima de tudo o que vem, é um bocado aquela ansiedade e principalmente antes de exames e tudo... fico muito ansiosa...” (Suj.3)

O nervosismo emergiu relacionado com a incapacidade para fazer a própria regulação emocional.

“ou se tiver muito nervosa, aí não consigo lidar, não consigo fazer nada... continuo nervosa.” (Suj.29)

O sentimento de dificuldade emergiu numa situação em que o estudante o refere como consequência do seu desinteresse pela matéria de estudo.

“quando estou desinteressado é me difícil...[costumo parar muitas vezes]”(Suj.48)

O sentimento de culpa emergiu numa verbalização relativa a uma situação em que o estudante, pressionado pelo tempo e culpabilizando-se por não ter começado a estudar mais cedo, teve vontade de desistir da tarefa de estudo.

“eu acho que lido mal com isso ...porque ao início é muito mau...quando estou a estudar e apercebo-me que já tenho pouco tempo...começo a culpar-me por não ter estudado antes...e por ter deixado para tão tarde e “porque é que não estudaste quando saíste da aula?” há um sentimento de culpa inicial... “porque é que perdeste tanto tempo na brincadeira e nos cafés?” há um mal estar no início...e isso é duro...e leva-me a querer desistir...”(Suj.46)

B) Expressão emocional

A expressão emocional emergiu numa única verbalização (tabela 3.21) e reflete que quando o estudante experimenta emoções e sentimentos que considera negativos, não lida bem e expressa isso que sente, transferindo-o para as pessoas que o rodeiam.

“se for sentimentos negativos...pode me dar para chorar como pode me dar para ... se tiver a minha mãe, pode me dar para descarregar na mãe, se estiver com a irmã, dá para descarregar na irmã...” (Suj.2)

C) Motivação

A motivação é referida em situações que os estudantes consideram que não lidam bem com o que sentem quando estão a estudar porque se sentem pouco motivados para estudar. Esta falta de motivação emergiu sob quatro diferentes formas: sentido de dever (N=5; 45.5%), motivos conflitantes (N=3; 27.3%), desânimo (N=2; 18.2%) e desinteresse (N=1; 9%). Como é possível verificar na tabela F15, todas estas formas são muito pouco mencionadas.

O desânimo emergiu em duas situações que os estudantes estão a estudar mas não estão a compreender a matéria e por isso sentem-se perdidos, desmotivados e com pensamentos e expetativas negativas.

“(...) [isso é um bocado exaustivo mais frustrante... sentir-me um bocado impotente] vá... para ...aprender o significado daquilo que estou a ler que me está a tentar ensinar e pronto...é um bocado desanimador” (Suj.35)

“quando me sinto perdida sinto-me um bocadinho mais desmotivada e penso que não vou conseguir fazer a cadeira e que vai correr tudo mal” (Suj.40)

O sentido de dever inclui verbalizações que explicitam que quando os estudantes estudam apenas porque sentem que têm o dever de estudar, tal traz-lhes uma sensação de mal-estar e não lidam bem com isso que sentem.

“quando se trata de um sentimento inferior a esse, um sentimento de obrigação de ter que estudar para(...)não lido bem com isso, não lido bem” (Suj.34)

Os motivos conflitantes referem-se às situações em que os estudantes não lidam bem com aquilo que sentem porque oscilam entre a vontade de fazer outro tipo de tarefas mais agradáveis do que o estudo e a consciência de que o estudo será algo importante para o seu futuro.

“porque eu penso sempre que poderia estar a fazer outras coisas melhores (...) às vezes penso que estou assim a perder horas de vida, ali a estudar devia estar a fazer outras coisas, tipo a apanhar sol, ou assim, ainda por cima quando os dias estão bons é muito pior (...) [Mas depois também penso que é para o meu futuro]” (Suj.1)

1.2.2.3. Mobilização de estratégias face ao que sente quando está a estudar

No contexto do subtema identificação de estratégias usadas para lidar com o que sente durante o estudo a terceira categoria refere-se à mobilização de estratégias e inclui as verbalizações dos estudantes que explicitam a variabilidade de estratégias que ativam para lidar com o que sentem quando estão a estudar, de acordo com diferentes situações e contextos, independentemente da perceção positiva ou negativa de lidar com o que sentem. Emergiram cinco tipos de estratégias: cognitivas, metacognitivas, emocionais, motivacionais e estratégias de organização sócio-ambiental.

Na tabela 3.22 apresentamos os resultados obtidos na categoria mobilização de estratégias face ao que sente quando está a estudar.

Tabela 3. 22. Categoria Mobilização de estratégias face ao que sente quando está a estudar: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
3.1. Cognitivas	1	0	0	0	1	2	0	0	4	
	1.9	-	-	-	1.9	3.7	-	-		7.5
3.2. Metacognitivas	2	2	6	4	4	2	1	2	23	
	3.7	3.7	11.3	7.5	7.5	3.7	1.9	3.7		43.4
3.3. Emocionais	0	0	1	0	0	0	1	0	2	
	-	-	1.9	-	-	-	1.9	-		3.7
3.4. Motivacionais	1	0	6	5	2	1	1	2	18	
	1.9	-	11.3	9.4	3.7	1.9	1.9	3.7		33.4
3.5. Estratégias de organização sócio-ambiental	1	1	2	1	0	0	1	0	6	
	1.9	1.9	3.7	1.9	-	-	1.9	-		11.3
Total N	5	3	15	10	7	5	4	4	53	
Total %	9.4	5.6	28.3	18.9	13.2	9.4	7.5	7.5		100

O volume de informação da categoria mobilização de estratégias face ao que sente quando está a estudar distribui-se por cinco subcategorias. As estratégias metacognitivas (N=23; 43.4%) e as motivacionais (N=18; 33.4%) apresentam os maiores volumes de informação. As estratégias de organização sócio-ambiental (N=6; 11.3%), cognitivas (N=4; 7.5%) e emocionais (N=2; 3.7%) apresentam escassas referências.

A análise dos dados tendo em conta os cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso Psicologia apresenta maior volume de informação (N=33; 62.3%) do que o grupo de estudantes de Biologia (N=20; 37.7%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3º ano apresenta maior volume de informação (N=33; 62.3%) do que o grupo de estudantes de 1ºano (N=20; 37.7%). No que concerne ao sexo, encontra-se maior volume de informação no grupo de estudantes de sexo feminino (N=31; 58.5%) comparativamente com o grupo de estudantes de sexo masculino (N=22; 41.5%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que a maior parte das células apresenta valores inferiores a 5.

Em seguida apresentaremos a análise de cada uma das subcategorias.

A) Estratégias cognitivas

Os estudantes referem muito pouco ativar estratégias cognitivas (N=4; 7.5%) como uma das formas para regularem o que sentem quando estão a estudar. Dentro deste tipo de estratégia surgiu a focalização da atenção/concentração na tarefa através da capacidade de abstração do contexto e das preocupações, do afastamento dos pensamentos e do controlo de aspetos afetivos como o não gostar da disciplina em estudo.

“Estou concentrada...não há sentimentos não há...estou concentrada no que estou a fazer (...) mas por norma quando estou concentrada tudo fecha ao lado (...) e se me distrair foco-me outra vez naquilo que estou a fazer” (Suj.5)

“tento me abstrair de tudo, focando me só naquilo que vou fazer...tenho mesmo que deixar de pensar em tudo o resto...mesmo que tenha algumas preocupações tenho mesmo que proibir aquele meu pensamento e “só posso focar-me naquilo e mais nada” porque se tiver outras coisas que me estejam a preocupar eu não consigo estudar...portantoé tentar concentrar-me só naquilo...e deixar tudo o resto” (Suj.17)

“no caso de não estar a gostar tento ignorar o sentimento e concentrar-me no estudo...acho que já é involuntário...não sei propriamente o processo...não... não é algo racional ...não mecanizei... “agora estou a sentir isto vou fazer isto...” não sei...nunca pensei nisso...” (Suj.20)

B) Estratégias metacognitivas

Os estudantes referem utilizar três tipos de estratégias de cariz metacognitivo para lidar com o que sentem quando estão a estudar: o planeamento geral do estudo, a organização e gestão de tempo e a mudança do conteúdo de estudo. Como é possível verificar na tabela F16, a organização e gestão de tempo (N=19; 82.6%) foi mais referida pelos estudantes enquanto as estratégias de planeamento geral do estudo (N=3; 13.1%) e a mudança do conteúdo de estudo (N=1; 4.3%) apresentam volumes de informação residuais.

O planeamento geral do estudo passa pela organização mental e delineamento de procedimentos.

“(...) tento sempre primeiro concentrar-me e ficar uns minutos ali só a pensar no que é que vou fazer, no que é que eu tenho que fazer, por onde é que eu vou começar, como é que eu vou organizar-me” (Suj.17)

Destacamos a verbalização de um estudante que revela a utilização de uma estratégia conjugada entre a subdivisão das tarefas, a delimitação de tempo para cada uma destas, a verificação de realização das mesmas e a análise dessa realização. Saliente-se também a satisfação do estudante, ao constatar que gradualmente consegue realizar as tarefas às quais se propôs.

“geralmente divido todo o estudo em tarefas e vou fazendo o check (zinho) à medida que vou fazendo as tarefas de modo a que consigo programar aquilo que tenho que fazer e sinto-me bem sempre que acabo uma dessas tarefas, que chego mais próximo da etapa final, e quando chego ao final há aquele sentimento de satisfação, ou seja, através de uma organização ... é a forma como eu lido com os sentimentos de estudo (...)” (Suj.33)

A mudança do conteúdo de estudo emergu numa verbalização que expressa que quando o estudante percebe que o seu estudo não está a ser produtivo, opta por estudar uma matéria que goste mais e assim consegue regular as suas experiências afetivas.

“quando por exemplo vejo que estou a estudar uma disciplina mas que já não estou a render...tento mudar para outra que eu goste mais para depois poder voltar à outra” (Suj.16)

A organização e gestão de tempo revela-se uma forma dos estudantes lidarem com aquilo que sentem quando estão a estudar. Como é possível verificar na tabela F17, esta

estratégia apresenta quatro facetas: fazer pausas (N=9; 47.4%), a alteração do tempo de estudo (N=7; 36.8%), abreviar o estudo (N=2; 10.5%) e adiar (N=1; 5.3%).

A alteração do tempo de estudo emergiu em situações que os estudantes avaliam a sua situação e consoante o seu gosto ou não gosto pela disciplina, decidem estudar durante mais ou menos tempo.

“(...) quando é uma disciplina que eu gosto, eu lido com isso e tento estudar o máximo tempo possível (...) e mesmo que às vezes sejam disciplinas que eu não goste muito, eu tenho que fazer muito esforço ... reunir toda a minha força de vontade para continuar a estudar e esforço-me” (Suj.41)

Abreviar o estudo refere-se à alternativa dos estudantes de passar por cima de algumas partes da matéria quando estão a estudar. Esta estratégia emergiu como estando ligada com o pouco tempo para estudar toda a matéria.

“porque se eu tiver muito pouco tempo e sentir que tenho muito pouco tempo para estudar, eu tento...não é ser mais rápida, é...mais sucinta (...) pensar “eu precisava de saber isto tudo! mas só sei determinadas partes, então (...) penso ao contrário que é, “tudo bem! Precisavas de saber isto tudo mas se calhar é melhor só saberes estas partes porque tens muito mais coisas para estudar” (Suj.27)

A estratégia de fazer pausas refere-se às interrupções que os estudantes fazem e é ativada quando estão a estudar há muito tempo, quando sentem que o estudo não está a ser produtivo, quando se sentem muito cansados e também quando estudam com tempo de antecedência.

“Às vezes sinto que não está a dar a lado nenhum, que está...que não vale a pena estar a continuar... mais vale parar” (Suj.18)

“se eu me sentir demasiado cansado (...) naquele momento, se sinto que já atingi o meu limiar de stress com aquilo hum...também sou racional nesse aspecto...eu não continuo a fazer aquilo só para despachar ... é...paro! (...) e depois passado mais um bocado já volto, mentalizado, focado já outra vez.” (Suj.19)

“se tiver com...se tiver a estudar com muito tempo de antecedência... às vezes penso ... “vou dar uma volta” e coisas assim...” (Suj.29)

A estratégia de adiar emergiu na verbalização de um estudante numa situação em que não gostava das matérias em estudo e surgiu ligada às justificações para evitar o estudo.

“porque quando eu não gosto da matéria arranjo mil e uma desculpas para não fazer as coisas, acho que como toda a gente” (Suj.6)

C) Estratégias emocionais

As estratégias emocionais emergiram com um volume residual e as verbalizações reportam-se a tentativas não especificadas de diminuição de ansiedade ou de nervosismo.

“Com ansiedade... e depois essa ansiedade que tenho ainda piora portanto...depois tenho que lidar com ela...” (Suj.25)

“quando me sinto um bocadinho mais nervosa, às vezes tento acalmar-me” (Suj.38)

D) Estratégias motivacionais

Para lidar com o que sentem quando estão a estudar, os estudantes ativam estratégias motivacionais como a focalização nos objetivos, a auto-motivação e a desistência. Como é possível verificar na tabela F18, a estratégia de focalização nos objetivos (N=9; 50%) foi ligeiramente mais referida pelos estudantes do que a auto-motivação (N=7; 38.8%) e a desistência (N=2; 11.1%).

A estratégia de focalização nos objetivos prende-se com a centração nas metas pessoais, quer a curto quer a longo prazo, para se motivarem e para continuarem a sua atividade de estudo perante situações de desconcentração, de pouca produtividade, de baixa motivação e vontade de desistir.

“Tento pensar no porquê de estar a estudar e nos objetivos que tenho... e ...é isso que me vai dar força...é isso que me dá força... para estudar e para não me deixar ir abaixo...quando não estou a conseguir...tento pensar nos meus objetivos...” (Suj.23)

“(...) penso sempre nos objetivos que tenho a longo prazo e tento sempre transformá-los em objetivos de curto prazo...para ser mais fácil por exemplo, fazer as cadeiras todas do semestre, como é um objetivo a curto prazo, é mais fácil eu estudar e dedicar-me e passar esta cadeira especificamente (...)” (Suj.32)

A auto-motivação refere-se à estratégia de promover a sua própria motivação para lidar com o que sente quando está a estudar. Esta estratégia exige auto-observação e aparece ligada às motivações académicas e profissionais.

“eu tento ganhar motivação intrínseca... tento me motivar ...não sei... sei que preciso de fazer a cadeira para cumprir a licenciatura...” (Suj.26)

“Não sei...primeiro penso que ... tento perceber a mim próprio que foi uma escolha e que tirando esta situação específica, eu quero ser psicólogo e portanto tenho que aprender aquilo que estou a fazer” (Suj.32)

“(...) mas depois digo para mim mesma “vá vá lá voltar...tu consegues” (Suj.28)

A desistência inclui verbalizações de estudantes que, perante situações em que sentem dificuldade, suspendem a atividade de estudo.

“Não avanço mais...Às vezes tenho que bater com tudo! Naqueles dias em que não corre muito bem as coisas...fico por ali....” (Suj.45)

E) Estratégias de organização sócio-ambiental

A ativação de estratégias de organização sócio-ambiental como forma dos estudantes lidarem com o que sentem quando estão a estudar emergiram com três diferentes facetas conforme o tipo de organização preferido pelos estudantes. Como é possível verificar na tabela F19, todas as facetas identificadas estão escassamente representadas. Ainda assim, a estratégia de organização ambiental (acústico e espacial) (N=4; 66.7%) foi ligeiramente mais referida do que as estratégias de estudo individual e grupal (N=1; 16.7%).

As verbalizações sugerem que os estudantes variam na sua preferência para estudar sozinhos ou em grupo, e nas características dos locais como o silêncio e a calma e/ou ouvindo música como forma de não se abstrair da tarefa.

“prefiro estudar sozinha, quietinha no meu quarto(...)” (Suj.28)

“normalmente prefiro estudar com mais pessoas acho que é mais dinâmico, é mais fácil (...) mais construtivo também (...) o nosso raciocínio por vezes até pode não ser o correto... se tivermos outra pessoa e apresentar-nos um outro ponto de vista diferente, se calhar vamos equilibrar as duas perspetivas e ver qual é a que tem mais peso...qual a que faz mais sentido” (Suj.35)

“(...)eu ouço música enquanto estudo... não consigo estudar sem Musica e então... de certo modo vou-me abstraindo do que estou a fazer...do estudo e... os sentimentos não vêm tanto ao de cima” (Suj.11)

“(...) fico sossegadinha no meu quarto, sei que não há barulho, sei que ninguém vem me interromper, sei que ninguém vai lá chegar com amigos... e... sinto que o meu estudo é mais produtivo....” (Suj.28)

1.2.2.4. Síntese e discussão dos resultados do subtema II.2. Estratégias para lidar com o que sente.

A análise das respostas dos estudantes à questão “como é que lidas com o que sentes quando estás a estudar?” oferece-nos por um lado, a perceção dos estudantes acerca da forma como lidam com o que sentem e por outro lado, permite-nos identificar as estratégias ativadas para lidarem com isso que sentem enquanto estudam.

A perceção dos estudantes acerca da forma como lidam com o que sentem quando estão a estudar assume dois polos opostos: positiva quando consideram que lidam bem e negativa quando referem que não lidam bem com o que sentem. Esta perceção dos estudantes traduz-se numa variedade de experiências e de aspetos afetivos agrupados de acordo com o seu cariz mais emocional ou mais motivacional. Assim, os estudantes consideram que lidam bem com o que sentem, enquanto estudam, porque experimentam emoções/sentimentos como o prazer, a felicidade, a facilidade e a confiança; e aspetos motivacionais como o gosto/interesse, o investimento pessoal e o sentido de dever.

Apesar de existirem estudantes que referem lidar bem com o que sentem quando estão a estudar porque consideram o estudo uma forma de investimento em si próprios, esta foi a experiência motivacional menos referida. Este experiência remete para a motivação intrínseca, e sabendo da íntima relação entre esta e a aprendizagem profunda e conseqüente sucesso académico (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Siqueira & Wechsler, 2006) seria importante que houvesse mais estudantes com esta perspetiva. Este fato também nos sugere a importância de explicitar e consciencializar os estudantes para o papel do estudo como fonte de investimento pessoal em si próprios.

A percepção negativa prende-se com a sensação que alguns estudantes exprimem, de não conseguirem lidar bem com o que sentem enquanto estão a estudar. Nestes casos os estudantes referem aspetos afetivos (emoções/sentimentos, expressão emocional e motivação) com uma tonalidade mais negativa. Surgem emoções e sentimentos como a irritação, frustração, insegurança, ansiedade, nervosismo, desespero, dificuldade e culpa como consequência daquilo que sentem.

Relativamente aos aspetos motivacionais, o sentido de dever e os motivos conflitantes foram os mais referidos. Estes resultados sugerem que os estudantes têm a consciência de que não lidam bem com o que sentem quando encaram o estudo como uma obrigação ou quando acham que deveriam estar a fazer outras atividades em vez de estudar. A percepção negativa de lidarem com o que sentem permite-nos identificar uma série de fatores (desinteresse, desânimo, sentido de dever, expectativas conflitantes) que podem contribuir para este tipo de percepção e que, se forem alvo de intervenção, poderão ajudar os estudantes a tomarem consciência destas suas experiências de forma a minimizar os seus efeitos negativos.

Relativamente às estratégias mobilizadas para lidar com o que sentem quando estão a estudar, o discurso dos estudantes permite identificar estratégias diversificadas, independentemente de surgirem ligadas a uma percepção positiva ou negativa. Emergiram estratégias de regulação de cariz cognitivo, metacognitivo, emocional, motivacional e estratégias de organização socio-ambiental. De entre todas estas destacamos as estratégias de cariz metacognitivo e motivacional por terem sido as mais referidas.

Relativamente à utilização de estratégias de cariz metacognitivo como forma de lidarem com o que sentem quando estão a estudar, os estudantes referiram estratégias relacionadas com a organização e gestão de tempo (alteração do tempo de estudo, abreviar o estudo, fazer pausas e adiar o estudo), estratégias ligadas ao planeamento geral do estudo e a estratégia de mudança (propositada) do conteúdo de estudo. A principal ideia que transparece neste conjunto de estratégias é a de que, os estudantes, controlando a sua situação de estudo, conseguem também lidar com aquilo que sentem nesse momento.

A estratégia de alteração do tempo de estudo emergiu em situações de cariz negativo tais como quando o estudante está a estudar matérias que não gosta, quando sente ansiedade e quando acumula quantidade de trabalho, casos em que refere diminuir o tempo de estudo nessas disciplinas. Por outro lado, esta estratégia também emergiu em situações positivas como quando os estudantes estão a gostar de estudar e acreditam naquilo que estão a fazer, aumentando o tempo de estudo dessas matérias.

A estratégia de abreviar o estudo refere-se a negligenciar ou dedicar menos atenção a algumas partes da matéria e foi relatada em situações em que os estudantes se aperceberam de que já não tinham tempo disponível para estudar todos os temas e quando referiram não gostar daquilo que estavam a estudar. Por outro lado, a estratégia de adiar o estudo emergiu em situações que os estudantes relataram não gostar das matérias em estudo. Se forem utilizadas recorrentemente, estas estratégias (abreviar o estudo e adiar o estudo) podem revelar-se problemáticas na medida em que podem encaminhar os estudantes para abordagens superficiais à aprendizagem (Chaleta & Grácio, 2016) ou para situações de adiamento sucessivo ou até de procrastinação (Corkin, Yu & Lindt, 2011) e isso poderá ter implicações em termos da qualidade da sua aprendizagem e dos seus resultados académicos.

A estratégia de fazer pausas é ativada quando os estudantes estão a estudar há muito tempo consecutivo, quando se sentem muito cansados e quando vêem que o estudo não está a ser produtivo. Esta surge como uma forma de se restabelecerem para posteriormente voltarem àquela tarefa com maior energia. É de grande interesse que os estudantes utilizem as estratégias para o seu melhor benefício, usando as pausas para voltar ao estudo com maior empenho, alterar os tempos de estudo de forma a estudarem o máximo possível para todas as disciplinas, e evitarem abreviar e adiar o estudo em prole de uma melhor aprendizagem e realização académica.

As estratégias de planeamento geral e a de mudança de conteúdo de estudo surgiram com uma fraca expressão junto dos nossos estudantes. Zimmerman e Martinez-Pons (1986) referem este tipo de estratégia como características dos alunos autorregulados. A emergência destas estratégias é importante já que são indício de que alguns estudantes já as utilizam, no entanto, o baixo volume de referências ao planeamento alerta-nos pelo fato de ser uma das estratégias metacognitivas essenciais ao estudo no ensino superior e a sua escassa emergência pode significar que os estudantes não a utilizam nem reconhecem a sua importância, ou se a utilizam, não revelam consciência da mesma. Estes resultados remetem uma vez mais para a importância de poder trabalhar com os estudantes no sentido da promoção e de maior utilização deste tipo de estratégias.

As estratégias de regulação motivacional mencionadas e mobilizadas pelos estudantes para lidarem com o que sentem quando estão a estudar foram a focalização nos objetivos, a auto-motivação e a desistência. A focalização nos objetivos foi a mais referida e emerge quando os estudantes estão desconcentrados, quando têm vontade de desistir por terem a perceção de não estarem a ser produtivos e quando não gostam da

disciplina em estudo. A auto-motivação surgiu expressa em auto-observação, na confrontação com as suas motivações académicas e profissionais e também ligada à ativação de pensamentos positivos. Estas duas estratégias de cariz motivacional (focalização nos objetivos e auto-motivação) revelam-se altamente adaptativas nas situações relatadas pelos nossos estudantes na medida em que tornam-se propulsoras da continuidade do estudo. Estas podem ser exemplares na fundamentação de possíveis inervenções com os estudantes; ou seja, ajudando os estudantes se focalizarem nos estudos, a alocarem os recursos cognitivos para os pensamentos relevantes para a tarefa e ajudá-los a se auto-motivarem podem ser poderosas estratégias de intervenção.

A desistência, muito pouco referida pelos nossos participantes, prende-se com o abandono do estudo e emergiu em situações que os estudantes estavam a sentir dificuldades. Efklides e Vlachopoulos (2012) referem que o sentimento de dificuldade pode desencadear estratégias regulatórias afetivas como o evitamento. Este resultado é evidentemente preocupante e leva-nos a refletir sobre a importância de incentivar os estudantes a partilharem as suas dificuldades e procurarem ajuda para superar estes momentos, sob pena de a sua incapacidade para lidar com estas dificuldades conduzirem ao evitamento de situações académicas e, em casos mais graves, ao aumento dos níveis de absentismo escolar.

As estratégias de regulação cognitiva e as estratégias de organização sócio-ambiental foram as menos referidas. As estratégias de regulação cognitiva surgiram como forma dos estudantes se abstrairam dos distratores afetivos para se concentrarem no estudo. Assim, os estudantes referiram a regulação do foco atencional como forma de abstração e evitamento de pensamentos não relacionados com o estudo e de ignorarem sentimentos relacionados com disciplinas que não gostam. Da mesma forma, uma das estratégias de regulação emocional proposta por Ochsner e Gross (2008) prende-se com o *deployment* atencional que consiste em desviar a atenção para outro estímulo diferente daquele que provoca a experiência afetiva indesejada. Na nossa investigação, os estudantes desviam a sua atenção dos sentimentos e das preocupações (causadoras de distração) para poderem se concentrar no estudo.

As estratégias de organização sócio-ambiental referem-se a estratégias de cariz individual, social e ambiental, como formas dos estudantes lidarem com o que sentem quando estão a estudar. Exemplos destas estratégias são escolher o local de estudo, as condições desse local e ouvir música. Enquanto a escolha do local visa melhorar a produtividade e a obtenção de resultados; ouvir música emerge, aos olhos dos estudantes,

como uma forma de ajudar à concentração na tarefa quando não gostam da matéria em estudo. Esta poderá ser vista como uma estratégia regulatória que, ao invés de retirar estímulos como algumas outras procuram, acrescenta estímulos e, neste caso, resulta para os estudantes como forma de se regularem emocionalmente e conseqüentemente, conseguirem se concentrar nos seus estudos.

O estudo de forma individual é verbalizado por um único estudante que, perante situações em que sente cansaço durante o estudo, opta por um estudo de forma individual, mantendo-se no seu espaço e sem a interferência de colegas, pares ou familiares. Pelo contrário, a estratégia de estudo em grupo surge como uma das formas de lidar com aquilo que o estudante sente quando está a estudar e passa por estudar com outras pessoas (amigos, colegas) com as quais possa trocar conhecimentos, ideias e opiniões relativas aos temas em estudo. Da mesma forma também Järvenoja e Jarvela (2009) consideram que os estudantes podem regular as emoções de forma individual ou colaborativa.

Apesar de pouco referidas, as estratégias cognitivas e de organização sócio-ambiental são muito importantes e ter consciência e conhecimento acerca das mesmas constitui uma possibilidade de trabalho de intervenção com os estudantes. Recordemos que, quando questionados sobre o que sentem quando estão a estudar, os estudantes respondem não apenas acerca das suas emoções e sentimentos, mas também sobre aspetos cognitivos e motivacionais, o que significa que, quando questionados acerca da forma de lidar com isso, naturalmente, não surgirão apenas estratégias de regulação puramente emocional mas também, outras de ordem cognitiva, metacognitiva e motivacional.

Em suma, a categorização por nós encontrada, relativamente às estratégias que os estudantes mobilizam para lidar com o que sentem quando estão a estudar, difere em grande parte de outras descritas na literatura (Gross, 2008; Schutz et al, 2004; Pekrun & Stephens, 2009) talvez porque estes autores tenham se restringido à regulação emocional, e, no nosso caso, ao questionarmos “como é que lidas com o que sentes quando estás a estudar?”, as suas respostas tenham sido mais abrangentes não tendo os estudantes se restringido apenas à regulação das suas “emoções”.

Comparando os nossos resultados com as estratégias de regulação encontradas por Ochsner e Gross (2008) as estratégias mais utilizadas pelos estudantes da nossa amostra serão o *deployment* atencional uma vez que muitos dos estudantes entrevistados afastam a sua atenção dos estímulos causadores das emoções indesejadas para poderem manter a sua concentração no estudo.

Comparando os nossos resultados com as estratégias encontradas por Pekrun e Stephens (2009) as que mais se aproximam são a seleção das tarefas e dos ambientes adequados e a procura de suporte social. Relativamente às estratégias de controlo da motivação, Schunk e Zimmerman (2003) consideram a monitorização metacognitiva, o controlo emocional e a gestão do ambiente como três estratégias essenciais para o controlo volitivo. Da mesma forma, na presente investigação, todas estas estratégias emergem como forma dos estudantes lidarem com aquilo que sentem quando estão a estudar.

Relativamente ao estudo comparativo entre cursos, anos e sexos, a análise estatística indica que não existem associações significativas por relação com nenhuma das variáveis.

Referentemente aos cursos e à luz da bibliografia consultada, não nos foi possível apurar estudos que procurassem semelhanças ou diferenças entre cursos de Biologia e de Psicologia no ensino superior. No entanto, são vários os estudos que argumentam os benefícios da regulação emocional para a aprendizagem em diversas áreas e domínios científicos. Temos por exemplo Malekzadeh, Mustafa e Lahsasna (2015) que ao estudarem a utilização de estratégias de regulação emocional em estudantes num contexto de aprendizagem computadorizada, concluíram que a utilização deste tipo de estratégias conduz a uma melhor aprendizagem. Para além disso, investigações realizadas por Goetz e colaboradores (2007; 2010; 2014) concluem que existe especificidade das emoções relativamente aos domínios científicos, pelo que, a regulação das emoções académicas poderão, da mesma forma, serem também específicas para as diferentes áreas científicas. Seria interessante aprofundar esta questão em investigações futuras; ou seja, procurar se, existem estratégias de regulação daquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar, tendo em conta as diferentes disciplinas e as emoções/sentimentos que cada uma delas suscita.

No que concerne ao ano de frequência académica os nossos resultados não apontaram a existência de associações significativas relativamente à utilização de estratégias de regulação emocional, no entanto, foi possível constatar um maior volume de verbalizações no grupo de estudantes de 3ºano os quais, por norma, são mais velhos do que os estudantes de 1º ano. Blanchard-Fields, Stein e Watson (2004) referem que os adultos utilizam estratégias de regulação emocional (por exemplo a reavaliação cognitiva) mais frequentemente do que os mais jovens. Uma vez que na nossa amostra a média de idades dos estudantes de terceiro ano é superior à média da idade dos estudantes de

primeiro ano, nesta ordem de ideias, os nossos resultados são coincidentes com os encontrados pelos autores.

Relativamente ao sexo, apesar de não termos encontrado associações significativas na utilização de estratégias de regulação, as raparigas apresentaram maior volume de informação referentemente à mobilização destas estratégias. Este resultado aproximar-se-ia dos resultados encontrados por Ferreira (2014) que, através de um estudo com estudantes e 1º ano de ensino superior encontrou que as raparigas revelam uma aptidão maior para lidar com a emoção comparativamente com os rapazes. Por outro lado, os nossos resultados distanciam-se dos resultados de Rodrigues e Gondim (2014) que encontraram que os homens utilizam estratégias de regulação emocional mais profundas do que as mulheres. McRae, Ochsner, Mauss, Gabrieli e Gross (2008) ao realizar um estudo com jovens, não encontraram diferenças significativas entre homens e mulheres quanto ao auto-relato nem quanto à reatividade emocional. No entanto, encontraram diferenças em termos da regulação emocional, ao nível da estratégia de reavaliação pois embora os homens e as mulheres mostrassem uma resposta semelhante às imagens negativas, os homens mostraram uma maior capacidade de *down*-regular as suas emoções do que as mulheres. Em termos práticos, estes resultados têm implicações ao nível da intervenção. No primeiro caso, isso implica que os homens podem ser treinados na reavaliação com mais facilidade e eficiência do que as mulheres, e no segundo caso, as terapias que orientam os pacientes para reduzir seu estado de excitação geral, ou para atingir estados neutros podem funcionar com menos sucesso nas mulheres (McRae, Ochsner, Mauss, Gabrieli & Gross, 2008). Ogrodniczuk, Piper, Joyce e McCallum (2001) ao realizarem uma investigação com homens e mulheres deprimidos constataram que as mulheres atingiram melhorias com terapia focada no suporte enquanto os homens conseguiram melhorias através da terapia interpretativa. As mulheres usam a estratégia supressão expressiva de emoções com menor frequência do que os homens (Snyder, Heller, Lumian & McRae, 2013). Estas evidências podem ter implicações em termos educativos na medida em que, poderão ser criados programas de intervenção para a regulação emocional com os estudantes, e, nesse sentido, será necessário a atenção para que, com os rapazes, algumas técnicas como a reavaliação cognitiva poderão ser mais eficazes enquanto com as raparigas, as estratégias de partilha entre pares, de suporte e de apoio poderão ser mais eficientes.

1.2.3. Subtema II.3. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito

No contexto das experiências afetivas durante o estudo, o terceiro subtema refere-se às consequências/efeitos dos aspetos afetivos experienciados durante o estudo, no sujeito. Pretendemos, por um lado, conhecer a percepção dos estudantes acerca da existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos emergentes durante o estudo em si próprios e, por outro lado, saber quais essas consequências e em que é que esses aspetos afetivos interferem. Para tal foi colocada a questão “achas que o que sentes quando estás a estudar te afeta?”. Foram identificadas duas grandes categorias: percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos durante o estudo no sujeito e os aspetos afetados relativos ao sujeito.

Na tabela 3.23 apresentamos a estrutura global do subtema II.3. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito, as suas categorias, subcategorias e subsubcategorias.

Tabela 3. 23. Subtema II.3. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito: categorias, subcategorias, subsubcategorias e subsubsubcategorias.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUBSUBCATEGORIAS	SUBSUBSUBCATEGORIAS	
1. Percepção de existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos no sujeito	1.1. Inexistência de consequências	1.1.1. Capacidade de se manter concentrado na tarefa		
		1.1.2. Emoções como temporárias		
		1.1.3. Percepção do valor da tarefa		
	1.2. Existência de consequências	1.2.1. De forma geral		
		1.2.2. Na vida pessoal		
1.2.3. Emocionalmente				
1.2.4. No estudo				
1.2.5. Na avaliação				
2. Aspetos afetados, no sujeito	2.1. Aspetos cognitivos			
	2.2. Aspetos afetivos	2.2.1. Humor		
		2.2.2. Emoções/sentimentos	2.2.2.1. Prazer	
			2.2.2.2. Orgulho	
			2.2.2.3. Aborrecimento	
2.2.2.4. Nervosismo				
2.2.2.5. Ansiedade/Stress				
2.2.2.6. Angústia				
2.2.2.7. Frustração				
2.2.2.8. Desilusão				
2.2.2.9. Insegurança				
2.2.2.10. Dificuldade				
2.3.Regulação afetiva				
2.4. Aspetos motivacionais	2.4.1. Em geral			

	2.4.2. Motivação para compreender
	2.4.3. Manutenção da motivação
	2.4.4. Sentido de dever
	2.4.5. Auto-realização
2.5. Aspectos relativos ao estudo e aprendizagem	2.5.1. Em geral
	2.5.2. Tempo dedicado ao estudo
	2.5.3. Esforço dispendido
	2.5.4. Continuidade do estudo
	2.5.5. Qualidade
	2.5.6. Produtividade
2.6. Desempenho acadêmico	2.6.1. Rendimento Acadêmico
	2.6.2. Desempenho na avaliação
2.7. Relacionamento interpessoal	
2.8. Mudança pessoal global	2.8.1. Alteração na forma de pensar
	2.8.2. Perspetiva de futuro

Na tabela 3.24 apresentamos os resultados obtidos em cada uma das categorias considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 24. Subtema II.3. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito: categorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1. Percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos, no sujeito	6	6	6	6	6	6	6	6	48	
	4.4	4.4	4.4	4.4	4.4	4.4	4.4	4.4		35.6
2. Aspetos afetados, no sujeito	10	6	9	16	9	12	13	12	87	
	7.4	4.4	6.7		6.7	8.9	9.6	8.9		64.4
Total N	16	12	15	22	15	18	19	18	135	
Total %	11.8	8.9	11.1	16.3	11.1	13.3	14.1	13.3		100

O volume de informação do subtema II.3., consequências/efeitos dos aspetos afetivos, no sujeito, distribui-se por duas categorias sendo que a categoria relativa aos aspetos afetados (N=87; 64.4%) apresenta maior volume de informação do que a percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos (N=48; 35.6%).

Tendo em conta a totalidade das verbalizações deste subtema, e no que se refere à análise dos dados relativamente aos cursos, podemos observar que o grupo de estudantes do curso Biologia apresenta maior volume de informação (N=70; 51.8%) do que o grupo de estudantes de Psicologia (N=65; 48.2%). A análise estatística deste subtema por relação com a variável curso indica que existem associações significativas ($\chi^2 = 64.791$; $df = 1$; $\alpha = .000$) sendo os estudantes do curso Biologia os que apresentam mais referências.

Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3º ano apresenta um volume de informação superior (N=74; 54.8%) do que o grupo de estudantes de 1º ano (N=61; 45.2%). Existem associações significativas por relação com esta variável ($\chi^2 = 65.461$; $df = 1$; $\alpha = .000$), sendo os estudantes do 3º ano os que apresentam mais referências.

No que concerne ao sexo, encontra-se maior volume de informação no grupo de estudantes de sexo masculino (N=70; 51.8%) do que no grupo de estudantes de sexo feminino (N=65; 48.2%). Também existem associações significativas por relação com esta variável ($\chi^2 = 64.791$; $df = 1$; $\alpha = .000$), sendo os rapazes que apresentam mais referências.

1.2.3.1. Perceção da existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos, no sujeito.

No âmbito das consequências/efeitos dos aspetos afetivos durante o estudo, no sujeito, a primeira categoria, perceção de existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos durante o estudo no sujeito, resulta da análise às respostas dos estudantes à questão “achas que aquilo que sentes quando estás a estudar te afeta?”. A informação aqui categorizada prende-se com a forma como os estudantes percebem os aspetos afetivos que vivenciam durante a atividade de estudo como tendo ou não tendo consequências para si próprios. Foram identificadas duas perceções diferentes que originaram as duas principais subcategorias: inexistência de consequências e existência de consequências.

Na tabela 3.25 apresentamos os resultados obtidos nesta categoria considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 25. Categoria Perceção da existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos no sujeito: subcategorias, frequências e percentagens (critério sujeitos)

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1.1. Inexistência de consequências	2	2	1	0	1	1	0	0	7	
	4.2	4.2	2.1	-	2.1	2.1	-	-		14.6
1.2. Existência de consequências	4	4	5	6	5	5	6	6	41	
	8.3	8	10.4	12.5	10.4	10.4	12.5	12.5		85.4
Total N	6	6	6	6	6	6	6	6	48	
Total %	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5		100

O volume de informação da categoria perceção da existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos no sujeito distribui-se por duas subcategorias sendo

que a subcategoria existência de consequências (N=41; 85.4%) apresenta mais verbalizações do que a inexistência de consequências (N=7; 14.6%).

No que se refere à análise dos dados relativamente aos cursos podemos observar que o grupo de estudantes do curso Psicologia apresenta o mesmo volume de informação do que o grupo de estudantes de Biologia (N=24; 50%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3º ano apresenta o mesmo volume de informação do que o grupo de estudantes de 1º ano (N=24; 50%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo masculino apresenta o mesmo volume de informação do que o grupo de estudantes de sexo feminino (N=24; 50%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

Passaremos, em seguida, a analisar cada uma das subcategorias identificadas.

A) Inexistência de consequências

Foram poucos os estudantes que consideraram que os aspetos afetivos emergentes durante a sua atividade de estudo não os afetava. Emergiram três motivos que justificam esta sua resposta: capacidade de se manter concentrado na tarefa, emoções como temporárias e perceção do valor da tarefa. Como é possível verificar na tabela F20, todos estes motivos apresentam fraca expressão sendo que a capacidade de se manter concentrado na tarefa (N=4; 57.1%) foi ligeiramente mais referida do que as emoções como temporárias (N=2; 28.6%) e do que a perceção do valor da tarefa (N=1; 14.3%).

A capacidade de se manter concentrado na tarefa prende-se com a habilidade de controlar a sua concentração de forma a não permitir que as suas experiências afetivas os afetem. Esta capacidade permite-lhes manterem-se focados nas tarefas mesmo que sejam interrompidos.

“Porque por norma (...) estou concentrada, estou a estudar, estou aqui. (...)é como se o cérebro estivesse dividido...portanto...quando uma parte está ativa...a outra está fechada portanto tento sempre diferenciar as coisas... portanto aí não me afeta em nada...” (Suj.5)

“(...) quando começo, penso que estou totalmente focado naquilo...estou muito concentrado ... nunca me desvio muito do que estou a fazer...só mesmo se houver assim uma distração...uma distração ambiental...vier ali alguém ao meu quarto e começa a falar comigo e depois ok, ok, mas depois eu volto ali logo...(...) só por aquela coisa de “não! Eu vou fazer isto, vou acabar isto...” (Suj.19)

As emoções como temporárias foram expressas nas verbalizações de estudantes que consideram que aquilo que sentem quando estão a estudar são experiências afetivas passageiras e que, por isso, não os afetam.

“Porque são coisas do momento... estudo, sinto-me bem enquanto estudo, mas depois de estudar, vou à minha vida, não são coisas que me afetam...não têm assim grande impacto...apesar de me sentir bem e realizado mas não...não me afeta.” (Suj.9)

“(...) às vezes penso “fogo, que seca! É mesmo isto que eu quero da vida?” porque (...) começo a olhar para as coisas e aquilo não me diz nada e é (...) esses sentimentos que tenho que me deixa irritada (...) mas também, depois aquele momento passa e não guardo essas coisas...” (Suj.27)

A percepção do valor da tarefa surgiu na verbalização de um estudante que considera que o que sente quando está a estudar não o afeta porque sabe e tem presente que as matérias de estudo são importantes e necessárias para o seu futuro académico.

“Porque sei que tenho que aprender aquela matéria não só para as avaliações mas também a nível de conhecimentos que pode ser necessário ao nível de futuro...” (Suj.8)

B) Existência de consequências

A subcategoria existência de consequências inclui verbalizações relativas à ideia de que aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar os afeta. Como é possível constatar na tabela F21, a maior parte dos estudantes não especificou de que forma esses efeitos aconteciam (N=37; 90.2%) sendo que podemos destacar verbalizações que explicitam que aquilo que os estudantes sentem enquanto estudam afeta-os emocionalmente, na sua vida pessoal, no estudo e nos momentos de avaliação.

“Acho que sim que afeta...” (Suj.2)

“Hum...acho que sim ...na vida pessoal se se transpõe para além dos estudos...acho que sim.” (Suj.44)

“Afeta aquilo que sinto... claro!” (Suj.45)

“Afeta no estudo... sim, claro!” (Suj.29)

“Eu acho que afeta principalmente na hora do teste porque se eu estiver a estudar, tudo bem, se sentir aquela ...ligação à matéria...se estiver a perceber, depois chego ao teste e normalmente depois as coisas correm melhor.” (Suj.38)

1.2.3.2. Aspetos afetados, no sujeito

No âmbito das consequências/efeitos dos aspetos afetivos durante o estudo no sujeito, a segunda categoria, relativa aos aspetos relativos ao sujeito afetados, abarca oito tipos de aspetos: cognitivos, emocionais, de regulação afetiva, motivacionais, relativos ao estudo e à aprendizagem, relativos ao desempenho académico, relativos ao relacionamento interpessoal e relativos às mudanças pessoais.

Na tabela 3.26 apresentamos os resultados obtidos nesta categoria, considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 26. Categoria Aspectos afetados, no sujeito: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
2.1. Aspectos cognitivos	3	0	2	2	0	1	0	0	8	
	3.4	-	2.3	2.3	-	1.1	-	-		9.2
2.2. Aspectos afetivos	6	2	1	7	3	5	3	4	31	
	6.9	2.3	1.1	8	3.4	5.7	3.4	4.6		35.6
2.3. Regulação afetiva: emocional	0	0	1	2	0	0	0	1	4	
	-	-	1.1	2.3	-	-	-	1.1		4.6
2.4. Aspectos motivacionais	0	2	1	1	3	2	3	1	13	
	-	2.3	1.1	1.1	3.4	2.3	3.4	1.1		15
2.5. Aspectos relativos ao estudo e aprendizagem	1	1	4	2	1	0	2	2	13	
	1.1	1.1	4.6	2.3	1.1	-	2.3	2.3		15
2.6. Desempenho académico	0	0	0	1	1	2	2	0	6	
	-	-	-	1.1	1.1	2.3	2.3	-		6.9
2.7. Relacionamento interpessoal	0	0	0	1	1	1	1	0	4	
	-	-	-	1.1	1.1	1.1	1.1	-		4.6
2.8. Mudança pessoal global	0	1	0	0	0	1	2	4	8	
	-	1.1	-	-	-	1.1	2.3	4.6		9.2
Total N	10	6	9	16	9	12	13	12	87	
Total %	11.5	6.9	10.3	18.4	10.3	13.8	15	13.8		100

O volume de informação da categoria aspectos do sujeito, afetados por aquilo que os estudantes sentem durante o estudo distribui-se por oito subcategorias sendo que os aspectos afetivos (N=31; 35.6%) apresentam maior volume de informação. As restantes subcategorias aspectos motivacionais, aspectos relativos ao estudo e aprendizagem (N=13; 15%), aspectos cognitivos, mudança pessoal global (N=8; 9.2%), desempenho académico (N=6; 6.9%) e relacionamento interpessoal (N=4; 4.6%) apresentam volumes de informação bastante menores.

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso Biologia apresenta um volume de informação (N=46; 52.9%) ligeiramente superior ao grupo de estudantes de Psicologia (N=41; 47.1%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3º ano apresenta um volume de informação superior (N=50; 57.5%) do que o grupo de estudantes de 1º ano (N=37; 42.5%). No que concerne ao sexo, encontra-se um volume de informação ligeiramente superior no grupo de estudantes de sexo masculino (N=46; 52.9%) comparativamente com o grupo de estudantes de sexo feminino (N=41; 47.1%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

Passaremos, em seguida, a analisar cada uma das subcategorias identificadas.

A) Aspectos cognitivos: atenção/ concentração

Aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar afeta-os em termos cognitivos nomeadamente na sua atenção/concentração (N=8; 9.2%). Nesta subcategoria podemos encontrar duas nuances sendo que a primeira prende-se com aspetos afetivos resultantes de questões académicas e a segunda prende-se com aspetos afetivos resultantes de questões pessoais. Assim, e relativamente à primeira, alguns estudantes não especificam bem como é que esse processo acontece enquanto outros especificam que quando têm muito trabalho sentem muita pressão, nervosismo e ansiedade e essas experiências afetivas afetam-nos porque os conduzem a uma maior profusão de pensamentos, confusão e maior dificuldade de concentração.

“Afeta ... na concentração” (Suj.29)

“quando tenho trabalhos para entregar ou preparar-me para uma prova isso enerva-me e acaba por prejudicar um bocado o meu estudo porque depois não estou concentrada (...) é muita coisa... estou a pensar...tenho isto para fazer, não me concentro” (Suj.3)

“Desde logo, a ansiedade como eu tinha referido, porque, se eu estou a estudar, se o sentimento que me domina no momento é ansiedade, vai afetar porque estou a pensar em 20 outras coisas que não são estudo (...) e isso é logo o meu primeiro problema” (Suj.34)

Aquilo que os estudantes sentem decorrentemente de problemas pessoais (e não da atividade de estudo) também os afeta em termos da sua atenção/concentração. Estes problemas podem levar o estudante a acumular tarefas, a aumentar a sua preocupação e a dificultar o seu estudo.

“Em que aspetos...geralmente afeta mais a concentração (...) mas imaginando que aconteceu algum evento assim mais negativo, uma pessoa não se consegue assim se focar totalmente naquilo, porque está preocupada, porque está alerta... não consegue focalizar-se nos estudos” (Suj.33)

“Porque há aqueles dias em que por mais que a gente queira estar concentradas e focadas naquilo que estamos a estudar, hum... há sempre, pronto... há sempre outros aspetos... se por vezes há alguma zanga com a mãe, ou uma briga com a irmã... há problemas de stress... e de azáfama...de estarem coisas a acumular...e por mais que não queira, às vezes ao estudar, estou só a pensar...nestas coisas.” (Suj.28)

B) Aspectos afetivos

Aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar também pode afetá-los em termos dos seus próprios aspetos afetivos no que concerne ao seu estado de humor (N=8; 25.8%) e nas suas emoções/sentimentos (N=23; 74.2%).

Na tabela 3.27 apresentamos os resultados obtidos nesta subcategoria considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 27. Subcategoria aspetos afetivos: subsubcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
2.2.1. Humor	1	0	0	2	0	3	1	1	8	25.8
	3.2	-	-	6.4	-	9.7	3.2	3.2		
2.2.2. Emoções/sentimentos	5	2	1	5	3	2	2	3	23	74.2
	16.1	6.4	3.2	16.1	9.7	6.4	6.4	9.7		
Total N	6	2	1	7	3	5	3	4	31	
Total %	19.4	6.4	3.2	22.6	9.7	16.1	9.7	12.9		100

O volume de informação presente na subcategoria aspetos afetivos distribui-se por duas subsubcategorias sendo que a emoções/sentimentos (N=23; 74.2%) apresenta um volume de informação bastante maior do que a subsubcategoria humor (N=8; 25.8%).

A análise dos dados relativamente aos cursos revela que o grupo de estudantes do curso Psicologia apresenta um volume de informação (N=16; 51.6%) praticamente idêntico ao grupo de estudantes de Biologia (N=15; 48.4%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 1º ano apresenta um volume de informação ligeiramente superior (N=16; 51.6%) ao grupo de estudantes de 3º ano (N=15; 48.4%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo masculino (N=18; 58.1%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de sexo feminino (N=13; 41.9%).

No caso desta subcategoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

Analizamos em seguida cada uma das subsubcategorias identificadas.

No que concerne à subsubcategoria relativa ao humor, emergiram oito verbalizações (N=8; 25.8%) de estudantes que consideram que aquilo que sentem quando estão a estudar os afeta ao nível do seu humor e conseqüente forma de estar.

“(...) as preocupações que nós temos com o estudo “se nós conseguimos ou não conseguimos”... saber gerir as atividades académicas, sociais, familiares ... no fundo (...) acaba por afetar sempre...interfere sempre um pouco no bom humor ou no mau humor.” (Suj.45)

“Afeta na minha forma de estar...” (Suj.31)

As referências relativas à influência das experiências afetivas sobre o seu estado de humor acontece num sentido negativo e pode prolongar-se no tempo, quando não estão a compreender o que estão a estudar, quando estão cansados, quando não conseguem aplicar os conhecimentos teóricos à resolução de exercícios práticos e quando não gostam da matéria de estudo.

“é provável que me afete o dia inteiro...um dia de mau humor (...) se tiver que estudar para um teste e que não esteja a conseguir encaixar bem a matéria” (Suj.20)

“se eu não estou a conseguir perceber as coisas que estou a estudar, fico um bocado mal disposto, fico com mau feitio.” (Suj.32)

“Se já tivesse estudado muito, fico um bocadinho mal-humorado é mais isso...é do cansaço.” (Suj.22)

“Explodo simplesmente...se estão a falar, geralmente, não consigo resolver o exercício, começo a “bufar”, às vezes estudo mais alguns colegas mas gosto mais de estudar sozinho, por causa desse aspeto” (Suj.24)

Destacamos a próxima verbalização pela consciência que o estudante demonstra quando coloca a hipótese de poder mudar esse estado de humor

“Porque os estudos introduzem também estados de espírito...portanto...eu posso estar bem... mas quando começar a estudar...por exemplo (...) algo que não gosto, posso ter a tendência a ficar um pouco mal-humorada (...) quando eu começar a estudar e deparar-me com alguma dificuldade posso ficar... mal-humorada (...) se fizer o esforço de...de “isto tem que de ser feito...acho que sim...posso melhorar esse estado de espírito” (Suj.2)

A subsubcategoria relativa às emoções/sentimentos engloba as verbalizações dos estudantes que explicitam que aquilo que estes sentem quando estão a estudar os afeta em termos das suas próprias emoções/sentimentos. Como é possível verificar na tabela F22, todas as emoções/sentimentos foram escassamente referidas mas, precisamente pela importância desta emergência não pudémos descurá-las. Assim, o nervosismo (N=6; 26.1%) apresenta o maior volume de informação, seguidamente surgiu a ansiedade/stress (N=4; 17.4%), a frustração e a dificuldade (N=3; 13%) e o prazer (N=2; 8.7%). As subsubsubcategorias orgulho, aborrecimento, angústia, desilusão e insegurança apresentam todas, o mesmo volume de informação (N=1; 4.3%).

O prazer emergiu por relação com o interesse pela matéria de aprendizagem fazendo com que o estudo se revele fluente e agradável

“Afeta porque (...) se calhar se for uma coisa que eu por exemplo tiver interesse (...) tenho prazer em aprender” (Suj.12)

“Afeta-me porque (...) como tenho interesse transmite-me coisas positivas (...) vou fazendo os exercícios todos como quase por brincadeira (...)” (Suj.13)

O orgulho emergiu por relação com o esforço pessoal e com os resultados.

“posso estar contente, posso estar a estudar bem...estar empenhado (...) e sinto-me mais orgulhoso com o meu esforço” (Suj.35)

O aborrecimento emergiu por relação com o tempo de dedicação ao estudo

“mas há aquela parte em que a gente farta-se e aborrece-se de estar ali... sempre à volta dos livros a estudar” (Suj.22)

O nervosismo emergiu por relação com o sentimento de dúvida e incerteza sobretudo em situações de avaliação.

“como me sinto nervosa quando não sei, acabo por ter um turbilhão de ideias e começar a ficar cada vez mais nervosa” (Suj.4)

“na altura em que tenho que apresentar trabalhos, aparece todo aquele nervoso miudinho que se vai acumulando e depois se reflete fisicamente” (Suj.44)

A ansiedade/stress manifestam-se em alturas que os estudantes sentem pressão porque têm que estudar muito e não conseguem perceber as matérias que estão a estudar

“o stress em si, nas alturas em que tenho que estudar muito” (Suj.44)

“se não tiver a perceber a matéria e mesmo depois de me explicarem se não conseguir encaixar para conseguir depois fazer os exercícios...fico bastante stressado” (Suj.20)

Salientamos o fato de alguns estudantes reconhecerem que o seu estado de ansiedade e stress conduz a uma espécie de bloqueio mental que lhes impede o raciocínio e a capacidade de estudar levando-os a um sentimento de incapacidade de continuar o estudo. Encontra-se presente a ideia de que não vale a pena estudar em estados de grande ansiedade pela crença de que não vão conseguir aprender nada.

“Por causa da ansiedade...bloqueio e isso depois ainda aumenta mais a ansiedade (...) primeiro bloqueio...porque tenho de tal maneira ansiedade...em fazer e querer fazer e estudar e querer saber e não sou capaz...enquanto estou no estado de ansiedade...é...um estado de ansiedade não dá propriamente para superar assim...[tenho que...passar aquele estado primeiro...fumar uns quantos cigarros e lá está... tenho que me acalmar para conseguir estudar] porque não consigo estudar enquanto estou ansiosa... e sob pressão” (Suj.25)

“se me deixar levar pela ansiedade então não vale a pena estar a ler nada, não vale a pena estar a pegar em nada” (Suj.34)

A angústia emergiu na verbalização de um estudante que referiu que aquilo que sente quando não está a compreender a matéria leva-o a experimentar angústia.

“Afeta...essa angústia que se sente por ter lido uma coisa e não estar a conseguir fixar os nomes dos bichinhos todos (...) que pronto...deveria ter conseguido fixar logo (...) se não consigo (...) é angustiante.” (Suj.15)

A frustração emergiu por relação com um sentimento de ineficácia pessoal e com a consciência de que não estão a conseguir atingir os objetivos pretendidos.

“Afeta porque fico frustrada por não estar a conseguir” (Suj.15)

“(...) se sentir que não sou capaz (...) sinto-me um bocado frustrado no que estou a fazer” (Suj.31)

A desilusão emergiu na verbalização de um estudante quando não consegue atingir os objetivos aos quais se tinha proposto.

“Se chegar ao fim do dia e se tiver estabelecido que tinha um certo objetivo para alcançar até ao fim do dia de estudo...pronto... se estudar uma certa quantidade de matéria ou ... fazer uma certa pesquisa e chegar ao fim do dia e sentir que não fiz isso com sucesso ou sentir que não fiz tudo o que queria, se calhar fico um bocado desanimado, um bocado desiludido comigo próprio...” (Suj.35)

A insegurança emergiu na verbalização de um estudante por relação com o sentimento de dúvida.

“a dúvida e a insegurança (...) ao mesmo tempo quando estou a estudar... e [depois acabo por pensar “não estou a estudar bem” e depois disperso-me no estudo]...e se calhar a pensar que o que estou a estudar se calhar está mal (...) porque às vezes há sempre aquela dúvida” (Suj.4)

A dificuldade pode prender-se com a quantidade da matéria para estudar ou pela própria complexidade dos conteúdos de aprendizagem.

“afeta porque ... (...)é muita coisa (...) é um bocado difícil o estudo” (Suj.3)

“Afeta porque vai ser uma coisa mais...exaustiva de se compreender... vai ser mais... vai ser mais difícil de aprender” (Suj.12)

C) Regulação emocional

A regulação emocional engloba verbalizações relativas à ideia de que aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar os afeta, impedindo-os de estudar e que, por isso necessitam de se regular emocionalmente para depois se poderem dedicar ao estudo. As experiências afetivas aqui presentes são de cariz emocional negativo (raiva e a ansiedade). Salientamos a consciência destes estudantes quando reconhecem que estas experiências provocam mal-estar e conseqüentemente, a necessidade de se regularem emocionalmente.

“se estiver muito raivoso, não consigo, e então eu tento sempre me acalmar (...)” (Suj.32)

“tenho que...passar aquele estado primeiro...fumar uns quantos cigarros e lá está... tenho que me acalmar para conseguir estudar” (Suj.25)

É também expressa a consciência da importância e vantagem de manter uma atitude otimista versus uma atitude negativa pelas implicações que isso poderá ter no estudo.

“tento contrariar esse sentimento de ansiedade sempre com um pensamento mais positivo” (Suj.34)

“A nossa perspectiva de optimismo ajuda-nos muito mais a fazer as coisas do que se a gente estiver logo à partida a pensar que não vai dar... é como se a gente tivesse logo a por barreiras no início do estudo” (Suj.43)

D) Aspectos motivacionais

Aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar também os afeta em aspetos motivacionais (N=13; 15%). Como é possível verificar na tabela F23, todas estas formas foram escassamente referidas: manutenção da motivação (N=5; 38.5%), em geral (N=4; 30.8%), auto-realização (N=2; 15.4%), motivação para compreender, sentido de dever e auto-realização (N=1; 7.7%).

O que os estudantes sentem durante o estudo pode afetá-los na sua motivação de uma forma geral, de forma positiva e de forma negativa.

“Principalmente na motivação.” (Suj.7)

“se eu estou desmotivado afeta-me porque fico desmotivado e também porque não estudo” (Suj.23)

Uma verbalização refere a ideia de que o fato do estudante não gostar da matéria em estudo poderá levar a uma menor motivação para compreender essa mesma matéria.

“À partida, se não gostar de determinado assunto, vou ter menos predisposição para tentar compreender esse assunto...” (Suj.12)

Uma verbalização expressa a ideia de que quando o estudante sente interesse pela matéria, consegue manter a sua motivação de forma positiva.

“[[afeta]] interesse-me mais por isso e quando vou estudar (...) é quase como um jogo e então desperta-me mais interesse, de maneira que faço as coisas” (Suj.13)

“Se nós estamos bem-dispostos, se as coisas correram bem durante o dia, nós ao fim do dia temos outra vontade, temos um outro empenho... outra dedicação, outra motivação ... (...) mas na maior parte das vezes, as coisas correm bem...” (Suj.45)

Uma verbalização expressa a ideia de que aquilo que o estudante sente quando está a estudar afeta-o ao nível da sua motivação pelo fato de sentir dever de estudar e isso pode ser bom quando gosta e menos bom quando está mais cansado e farto de estudar.

“sinto que tenho a obrigação de estudar... e gosto...mas há aquela parte em que a gente farta-se de estar ali sempre à volta dos livros a estudar” (Suj.22)

A auto-realização surgiu em situações que as experiências afetivas emergentes da atividade de estudo são positivas fazendo os estudantes sentirem-se bem consigo mesmos por estarem a aprender.

“... pode correr melhor do que eu estava à espera e sinto-me mais contente, mais realizado” (Suj.35)
“Afeta principalmente quando as emoções são positivas ... Faz-me sentir bem e auto-realizada, faz-me sentir que aprendi (...) faz-me sentir melhor, faz-me sentir que aprendi alguma coisa, faz-me sentir mais auto-realizada porque estou a aprender” (Suj.30)

E) Aspectos relativos ao estudo e aprendizagem

Aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar pode afetá-los relativamente a aspetos específicos do seu estudo e aprendizagem: de forma em geral ou no tempo dedicado, no esforço despendido, na continuidade, na qualidade e na produtividade do estudo. Como é possível verificar na tabela F24, estes aspetos foram escassamente referidos. O aspeto mais mencionado foi a produtividade (N=5; 38.5 %) e foi referido tanto num sentido positivo perante experiências afetivas agradáveis como a calma, mas também de forma negativa perante experiências afetivas como o arrependimento, quando os problemas pessoais interferem com a aquisição de conhecimento e quando os estudantes sentem-se desmotivados e isso leva-os à dispersão de pensamentos e à desconcentração para com o estudo.

“se me sentir calmo, aí sim, hum...e relaxado, vou progredindo naquilo ... nas leituras, nas... análises, nas ...observações que eu vou realizando, por isso, sim, aquilo que eu estou a sentir no momento, afeta-me até muito, no meu estudo” (Suj.34)

“(...) acaba por me afetar...acabo por render menos e depois percebo que podia ter estudado muito mais do que aquilo que estudei” (Suj.11)

“Às vezes quando estamos com problemas pessoais e não estamos bem emocionalmente isso reflecte-se no estudo... e ... quando não estou bem a nível emocional, sinto que as coisas não estão a entrar e que não está...não estou a ter rendimento...” (Suj.26)

“Se me sentir afastado daquilo que estou a estudar e se não sentir entusiasmo, é claro que vai ser menos produtivo o estudo porque (...) É mais fácil começar a pensar noutra coisa sem ser aquilo praticamente com que estou a trabalhar.” (Suj.48)

Os restantes aspetos foram muito menos mencionados pelos estudantes emergindo apenas duas verbalizações relativas a este efeito de uma forma geral.

“No estudo... sim, claro!” (Suj.29)

“afeta-me naquilo que aprendo (...) afeta naquilo que consigo estudar” (Suj.32)

Aquilo que o estudante sente quando está a estudar pode afetar o tempo dedicado ao estudo. Por outro lado, o muito ou pouco tempo disponível para estudar poderá influenciar aquilo que o estudante vai sentir.

“no tempo que posso estar a estudar...” (Suj.29)

“Hum...mas também vai depender do tempo que eu tenho para estudar a matéria... se calhar se eu tiver pouco tempo para estudar determinada matéria, provavelmente vou estar mais nervosa e eu tenho também muito essa tendência, hum...mas quando faço as coisas com tempo, faço as coisas com calma” (Suj.42).

O esforço dispendido (estimativa de esforço necessário) emergiu na verbalização de um estudante que considera que se sentir dificuldades durante o estudo isso pode fazer aumentar a quantidade de estudo e de esforço.

“[quando eu começar a estudar e deparar-me com alguma dificuldade] vai ser preciso estudar mais... ou mesmo fazer mais esforço(...)” (Suj.2)

Sentir aborrecimento durante o estudo emergiu numa verbalização e é visto como afetando a continuidade da tarefa de estudo.

“quando é um sentimento de aborrecimento, tédio ou cansaço aí já me leva a querer parar de estudar aquilo e fazer outra atividade” (Suj.41)

A qualidade da aprendizagem emergiu em verbalizações de estudantes que consideram que aquilo que sentem quando estão a estudar pode afetar positivamente, no caso de sentirem motivação e negativamente no caso de estarem distraídos.

“Quando a gente está mais motivada acho que aprende-se melhor (...)”(Suj.14)

“se estiver constantemente distraído e se não conseguir estar focado na matéria, não vou aprender nada de jeito!” (Suj.48)

F) Desempenho académico

Aquilo que os estudantes sentem durante o estudo pode afetá-los no que concerne ao seu desempenho académico quer em termos do seu desempenho na avaliação (N=4; 66.7%) quer em termos do seu rendimento (N=2; 33.3%). Como é possível verificar na tabela F25, ambos apresentam volumes de informação residuais.

O rendimento académico é visto como sendo afetado por aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar. Surge também uma ligação entre o não gostar da matéria e o baixo rendimento académico dos estudantes.

“Nas notas... não ter os resultados que eu esperaria” (Suj.21)

“o que estou a estudar e que não gosto muito, normalmente tenho aproveitamento mais fraco” (Suj.39)

O desempenho na avaliação inclui as verbalizações dos estudantes que consideram que o que sentem quando estão a estudar afeta o seu desempenho nas frequências e provas de avaliação. Este desempenho pode ser melhor ou pior consoante as experiências afetivas em causa: quando o estudante gosta da matéria tem a sensação

que as provas foram fáceis e correram bem; pelo contrário, quando o estudante se sente desmotivado fica com a sensação de que não aprendeu nada.

“Eu acho que ...vai acabar por afetar o desempenho que eu depois vou ter mais tarde na frequência ou exame...vai acabar por afetar o desempenho que tenho aí sim (...)se gostei da matéria... até corre melhor...” (Suj.36)

“quando se está mais desmotivado, parece que entra, mas, quando chega à frequência, sai e parece que já não fica nada (...)” (Suj.14)

Uma das experiências afetivas relatadas é o nervosismo e surge nos momentos de avaliação provocando bloqueios mentais levando a interrupções na tarefa, a dúvidas, insegurança e aparente falhas na memória.

“(...) por exemplo na frequência... eu sabia a matéria, e eu fui perguntar uma coisa absurda ao professor porque estava nervosa...e eu sabia... tanto que ele contornou aquilo que eu perguntei de modo a tentar me ajudar e depois no fim disse que aquilo eram nervos... e eu senti que de facto era isso porque depois consegui fazer a frequência e correu naturalmente...” (Suj.4)

“o que me acontece às vezes nos testes é... parece que ... me esqueço das coisas, sei que estudei aquilo e consigo me lembrar exactamente daquela matéria, mas aquilo em si, aquela pergunta em si, parece que ali bloqueia-me aquilo... é mesmo aquela parte ali que bloqueia... é o que eu digo, [os nervos acabam por afetar ali um bocadinho a coisa enquanto que se a pessoa for ali um bocadinho mais calma, tem a tendência a se lembrar melhor das coisas]” (Suj.38)

G) Relacionamento interpessoal

Aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar é visto como podendo afetar o seu relacionamento interpessoal (N=4; 4.6%). Este efeito foi muito pouco referido pelos estudantes (tabela 3.26) e acontece de uma forma geral em momentos de estudo em que surgem situações de stress. Estas experiências vivenciadas pelos estudantes conduzem ao isolamento e ao evitamento da presença e companhia de pares.

“Afeta-me sobretudo na relação com os outros” (Suj.40)

“Afeta muito porque ... eu tenho necessidade de fazer as coisas o mais perfeito possível (...) e isto acaba por me afastar das pessoas...eu isolo-me (...) eu preciso estudar, estudar estudar...e se eu me dispersar, já começo a pensar que já não vou conseguir (...) isto acaba por me afetar porque eu própria me afasto...não são eles...sou eu...por esta necessidade de querer estar sempre a estudar mais e mais...” (Suj.16)

“(...)quando estou em situações de stress...não sou uma pessoa de muito falar, acho que é... é aquilo que me afeta mais [[ninguém pode me dizer nada, ninguém pode me distrair, explodo simplesmente, não podem me chatear muito]]” (Suj.24)

H) Mudança pessoal global

O que os estudantes sentem quando estão a estudar é percecionado como provocando uma mudança pessoal global e isto pode acontecer através de uma alteração da forma de pensar (N=5; 62.5%) ou da sua perspetiva de futuro (N=3; 37.5%). Como é possível verificar na tabela F26, ambas apresentam volumes de informação residuais.

A alteração da forma de pensar dos estudantes prende-se com a forma como estes passam a ver o mundo e a compreender novas perspetivas acerca dos assuntos.

“Hum...acho que sim ...na vida pessoal se se transpõe para além dos estudos acho que sim” (Suj.44)

“Hum...Se calhar fico a ver o mundo diferente... de uma forma diferente (...) por saber mais sobre aquele assunto, vou ficar a olhar para aquele assunto de outra maneira” (Suj.37)

“Afeta-me porque...de uma maneira geral, o que eu estou a estudar vai servir para mim certo? Então afeta-me principalmente também quando leio algo novo ou algo que não estou habituado, afeta-me no modo como penso nas coisas (...) faz-me ter uma visão diferente do que penso quando estou a estudar” (Suj.10)

Estas experiências afetivas sentidas pelos estudantes quando estão a estudar são vistas como afetando-os quando estes aprendem a trabalhar e a estudar de outra forma, alterando hábitos de planificação e de gestão de tempo pelas tarefas.

“Tive que planear muito mais atempadamente... e...tornei-me uma pessoa muito mais cautelosa com mais...como é que eu hei-de dizer? É que agora gosto de fazer as coisas com tempo...minimamente planeadas a longo prazo” (Suj.42)

Realizar o auto-questionamento leva os estudantes a refletir, a exercer uma atitude crítica sobre si próprios e a auto-avaliar os seus conhecimentos relativamente à disciplina em estudo. Saliente-se que, através da verbalização seguinte é evidente que, posteriormente a este processo de auto-questionamento e de auto-avaliação, o estudante refere sentir mau humor quando toma consciência de que não possui tantos conhecimentos acerca daquela matéria como acha que deveria ter.

“Afeta-me sim, porque questiono-me... e isso afeta-me muito (...) porque ... no início ... o meu ego fica muito pequenino, crítico-me muito... estou sempre a me pôr em causa ...e isso é mau ... e isso afeta-me porque isso cria-me mau humor... tomo consciência que não percebo nada daquela disciplina... e isso depois reflete-se e levo muito para o resto das coisas que eu faço” (Suj.46)

O que os estudantes sentem quando estão a estudar é considerado como podendo alterar a sua perspetiva de futuro. Esta mudança pode ser influenciada pelas dúvidas acerca das suas próprias capacidades e conhecimentos, colocando assim em causa as suas questões e escolhas futuras.

“Afeta porque faz-me pensar no futuro...que é que eu vou conseguir fazer e como é que vai ser a minha vida daqui a uns anos...” (Suj.23)

“Se houver assim dúvidas existenciais e ...se houver alguma questão que eu ponha e coloque a mim mesmo em como eu não tenho bases, em como eu não sou suficientemente inteligente ou que não tenho experiência suficiente para desenvolver determinado assunto, isso depois põe em causa o meu percurso...eu ponho-me em causa a mim próprio...se fiz as escolhas certas se estou no curso certo... e isso tudo depois reflete tudo na minha vida porque é um stress que eu não consigo separar do estudo para o resto, não há barreira ali.” (Suj.44)

1.2.3.3. Síntese e discussão dos resultados do subtema II.3. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos, no sujeito.

A análise das respostas dos estudantes à questão “achas que aquilo que sentes quando estás a estudar te afeta?” oferece-nos por um lado, a sua perceção acerca da

existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos emergentes durante a sua atividade de estudo, em si mesmos; e por outro lado, os aspetos, dos estudantes, afetados por aquilo que sentem enquanto estão a estudar.

No que concerne à percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos durante o estudo no sujeito, é possível verificar que as opiniões dos estudantes se dividiram em dois grandes grupos: a de que aquilo que sentem quando estão a estudar não os afeta; e a de que aquilo que sentem quando estão a estudar, os afeta. A percepção de que aquilo que sentem quando estão a estudar não os afeta é justificada pela sua capacidade de se manterem focados e concentrados na tarefa de estudo, pela sua posição perante as próprias emoções e o valor atribuído à tarefa de estudo. Estes resultados revelam-se curiosos pois, a partir da literatura consultada, não conseguimos apurar investigações que considerem que as experiências afetivas não tenham consequências. Ressalta-se então a necessidade de conhecer melhor as características pessoais e os processos de estudo destes estudantes que dizem não serem afetados por aquilo que sentem quando estão a estudar. Carver (2003) refere que o afeto positivo pode ampliar a atenção dado que permite uma abertura para possibilidades alternativas ao objetivo que está a ser seguido; ou seja, quando há afeto positivo isso significa que a pessoa não necessita despende atenção para outro foco podendo dirigir a sua atenção para a tarefa considerada prioritária (neste caso, o estudo). Por outro lado, a teoria do controlo-valor acerca das emoções académicas defende que a percepção da pessoa acerca da sua capacidade de controlo sobre uma tarefa e resultados assim como o valor que lhes atribui são fulcrais para a emergência de emoções. Atrevemo-nos assim a levantar algumas hipóteses explicativas: será que estes estudantes têm percepções elevadas de controlo e de valor sobre a tarefa de estudo, não se deixando influenciar por aquilo que sentem? Será que estes estudantes têm características pessoais, em termos de afeto positivo, que lhes permita não serem afetados por aquilo que sentem, focalizando toda a sua atenção na tarefa em causa? Ou será pelo hábito de regular as emoções de forma tão automática que já nem se apercebem de que estão a fazê-lo? Ou será apenas por pouca consciência ou reflexão acerca do assunto quando responderam à questão colocada?

Relativamente à consideração de que aquilo que sentem quando estão a estudar os afeta, a maior parte dos estudantes não especificou de que forma esses efeitos aconteciam sendo que apenas as verbalizações de quatro estudantes explicitaram que aquilo que sentem enquanto estudam os afeta emocionalmente, na sua vida pessoal, no estudo e na avaliação.

No que concerne aos aspetos, relativos ao sujeito, afetados por aquilo que sentem enquanto estudam, foram identificados aspetos cognitivos, emocionais, aspetos de regulação afetiva, aspetos motivacionais, aspetos relativos ao estudo e à aprendizagem, aspetos relativos ao desempenho académico, aspetos relativos ao relacionamento interpessoal e aspetos relativos às mudanças pessoais. De todos estes, os mais referidos pelos estudantes da nossa amostra foram os aspetos afetivos, os motivacionais e os relativos ao estudo e à aprendizagem, o que mostra que aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar afeta-os porque interfere com o seu próprio estado afetivo (alterando o seu estado de humor e as suas emoções/sentimentos), interfere com o seu estado motivacional e com questões específicas do seu estudo e aprendizagem.

No âmbito dos aspetos afetivos, as emoções/sentimentos de nervosismo e de ansiedade/stress foram os mais referidos. O nervosismo emergiu em situações de sobrecarga de trabalho e de avaliações. Na nossa investigação esta experiência manifesta-se sobretudo quando os estudantes não gostam da matéria e/ou não conseguem estudar a matéria toda. A ansiedade/stress manifesta-se em alturas que os estudantes têm muito para estudar e quando não conseguem perceber essas matérias. Salientamos o fato de alguns estudantes reconhecerem que este estado os leva a uma sensação de bloqueio mental que os impede de raciocinar, conduz a um sentimento de incapacidade de estudo e fá-los acreditar que não vale a pena estudar porque não vão conseguir aprender. A interação entre a ansiedade e a memória de trabalho têm sido desde há já longo tempo, descrito por vários autores (Eysenck & Derakshan, 2011) e explicam esta incapacidade de lidar com a informação corrente necessária para o estudo (Owens, Stevenson, Hadwin & Norgate, 2014). Estes mesmos autores chamam a atenção para que estudantes com altos níveis de ansiedade de traço podem estar muito motivados para o desempenho de uma tarefa e no entanto não serem tão proficientes comparativamente com colegas que não sejam tão ansiosos. Muitas vezes isso leva ao emprego de um esforço muito maior assim como à necessidade de mais tempo para a realização das tarefas. Estes resultados apontam para a necessidade dos estudantes desenvolverem estratégias de regulação emocional que lhes permitam lidar com estas experiências afetivas sob pena da sua realização académica estar seriamente comprometida. Os intervenientes no ensino superior (desde os próprios estudantes, os professores, funcionários e outros técnicos) poderão ter um papel ativo quando se apercebem de que os estudantes não estão a conseguir lidar sozinhos com as situações causadoras de afeto negativo como o nervosismo, a ansiedade e o stress. Possíveis estratégias de intervenção poderão passar por um simples diálogo ou por um

sistema de tutorias, inclusão em tarefas do seu interesse ou por outros procedimentos mais sistemáticos como a participação em grupos de aprendizagem colaborativa (Jiang, 2016), programas de intervenção em grupo ou mesmo aconselhamento psicológico individualizado.

No contexto dos aspetos motivacionais, o efeito daquilo que os estudantes sentem na motivação pode ser positivo ou negativo. Quando o estudante está bem e gosta do que está a estudar interessa-se pelas matérias e mantém a motivação no estudo; por outro lado, quando os estudantes experimentam emoções negativas e acham que o estudo não está a correr bem, ficam sem vontade de prosseguir desejando interromper a atividade de estudo. Estes resultados, encontrados na presente investigação são corroborados por vários autores. Artino, Holmboe e Durning (2012) consideram que as emoções positivas conduzem a maior interesse e motivação intrínseca para a tarefa enquanto as emoções negativas diminuem o interesse a motivação intrínseca para a tarefa. Da mesma forma, na teoria de controlo-valor das emoções académicas, Pekrun (2006) defende que as emoções académicas afetam vários aspetos cognitivos e motivacionais dos estudantes (Ouano, 2011). Quando os estudantes percebem o meio envolvente como incentivante à autonomia, mais provavelmente desenvolvem níveis elevados de motivação. Pelo contrário, se os estudantes percebem o seu meio mais controlado tendem a tornar-se extrinsecamente motivados (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). O efeito das emoções negativas sobre a falta de motivação dos estudantes alerta-nos para a possibilidade de procrastinação por parte dos alunos e, decerto essa é uma das preocupações que nos assalta em termos académicos. Grollino e Velayo (1996) encontraram diferenças significativas entre rapazes e raparigas estudantes do curso de Psicologia, relativamente às suas atribuições de sucesso sendo que as mulheres atribuíram mais o seu sucesso académico ao seu próprio esforço do que os rapazes. Reasinger e Brownlow (1996) encontraram que a falta de motivação extrínseca, de perfeccionismo e um estilo atribucional externo foram preditores da procrastinação. Por outro lado, estudantes pouco procrastinadores foram motivados por fatores intrínsecos e extrínsecos mais do que os estudantes com altos níveis de procrastinação. Estes últimos desistiam das tarefas por aversão às mesmas.

No âmbito dos aspetos afetados por aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar, o estudo e aprendizagem são referidos sobretudo em termos da sua produtividade. Este efeito pode ocorrer num sentido positivo quando aquilo que os estudantes sentem permite a progressão no estudo; ou de forma negativa quando impede

ou atrasa esta produtividade. Estes resultados alertam-nos, uma vez mais, para a importância da promoção dos afetos positivos no âmbito do estudo e da aprendizagem.

O tempo dedicado ao estudo, o esforço despendido, a continuidade do estudo e a qualidade do estudo e da aprendizagem foram referidos com muito menor expressão. Apesar disso, importa não descurar estes efeitos precisamente pela forma explícita como surgem, ou seja, aquilo que o estudante sente quando está a estudar afeta-o em vários aspetos e em particular, no seu estudo e aprendizagem. De fato, as emoções experienciadas nos contextos académicos podem ter uma influência profunda na autorregulação dos estudantes assim como na sua realização (e.g., Pekrun, 2000, 2006; 2014).

Ainda dentro dos aspetos do sujeito afetados por aquilo que sentem quando estão a estudar, e menos referidos, temos os aspetos cognitivos, a mudança pessoal global e o relacionamento interpessoal.

Os efeitos daquilo que os estudantes sentem enquanto estão a estudar na sua cognição são maioritariamente referentes à interferência na sua capacidade de se manterem atentos/concentrados no estudo. Estes resultados coincidem com a síntese de Artino, Holmboe e Durning (2012) quando referem que as emoções afetam grandemente a aprendizagem e o desempenho através de aspetos cognitivos (processos de armazenamento e de recuperação da informação; estratégias de pensamento cognitivas e metacognitivas; recursos de memória de trabalho e atenção). Nos nossos resultados também se revela interessante verificar que, o discurso dos estudantes permite diferenciar tipos de causas afetivas (académicas e pessoais) mas que no entanto, têm consequências do mesmo tipo (em termos da atenção/concentração).

Um outro aspeto, dos estudantes, afetado por aquilo que sentem enquanto estão a estudar prende-se com o que categorizámos como mudança pessoal global, que abrange a alteração na sua forma de pensar e a sua perspetiva de futuro. Por outras palavras, alguns estudantes consideram que aquilo que sentem quando estão a estudar pode afetá-los na sua forma de pensar, alterando-a ao longo do tempo, pode também afetar a forma como vêem o mundo (através de novas perspetivas sobre os assuntos), pode levá-los a alterar hábitos de planificação e de gestão de tempo das tarefas de estudo e, pode também afetá-los quando estes se permitem auto-questionar, refletir, exercer uma atitude crítica sobre si próprios e auto-avaliar os seus conhecimentos relativamente à disciplina em estudo. A perspetiva de futuro dos estudantes também pode ser influenciada pelo fato destes experimentarem dúvidas relativamente às suas próprias capacidades e conhecimentos e

colocarem em causa as suas escolhas futuras. Estes resultados sugerem que há estudantes que reconhecem a importância das consequências daquilo que sentem, para si próprios e para a sua mudança em termos pessoais. Uma vez que um dos pressupostos da educação superior se prende com a mudança pessoal e com uma visão transformativa do mundo, estes resultados, apesar de terem sido pouco referidos, apresentam-se-nos como entusiasmantes, levando-nos à vontade de contribuir para que mais estudantes possam atingir este conhecimento, desafiando-os para contextos de ensino-aprendizagem que apelem à reflexão não apenas acerca das matérias de estudo mas também acerca de si mesmos, das suas emoções e daquilo que sentem enquanto estão a estudar.

O relacionamento interpessoal também surge como um dos aspetos afetados, uma vez que os estudantes referem que aquilo que sentem, por vezes, deixa-os menos disponíveis para manterem relações com outras pessoas. Este efeito pode acontecer nas situações de estudo de uma forma geral ou em situações específicas de stress e de maior preocupação para com as tarefas académicas. Este resultado chama-nos à atenção para possíveis implicações graves, se forem levados ao extremo, ou seja, por exemplo, um estudante que se sinta demasiado afetado pela ansiedade/stress, que não seja capaz de se regular emocionalmente e que não esteja disponível para as relações interpessoais, poderá cair no isolamento, no afastamento social e, conseqüentemente, pode entrar em estados depressivos que poderão ter consequências devastadoras para si mesmo, para a sua saúde, para o seu percurso académico e eventualmente para o seu futuro profissional.

Esta investigação oferece-nos dados novos uma vez que, do nosso conhecimento, não existem estudos que questionem diretamente aos estudantes acerca da sua perceção relativamente às consequências daquilo que sentem quando estão a estudar por relação consigo próprios.

Relativamente ao estudo comparativo, a análise estatística deste subtema indica que existem associações significativas por relação com os cursos, anos e sexos.

No que concerne aos cursos, os estudantes de Biologia apresentaram pouco mais referências do que os estudantes de Psicologia. Este resultado sugere que os primeiros podem eventualmente ter mais consciência acerca das consequências daquilo que sentem enquanto estão a estudar, relativamente ao segundo grupo.

Relativamente ao ano de frequência os nossos resultados evidenciam associações significativas sendo que os estudantes de 3ºano apresentam mais verbalizações do que os estudantes de 1ºano. Este resultado poderá eventualmente se relacionar com a maior consciencialização que os estudantes de terceiro ano já têm relativamente aos efeitos

daquilo que sentem possam ter em si mesmos? Repare-se que os estudantes de primeiro ano, por vezes, ainda são muito imaturos e ainda não têm bem a consciência da complexidade e das exigências do ensino-aprendizagem na universidade (Almeida, Araújo & Martins, 2016).

No que concerne ao sexo, foram encontradas associações significativas por relação com a variável sexo, sendo que os rapazes apresentaram um volume de informação ligeiramente superior do que as raparigas; ou seja, houve mais verbalizações de rapazes a considerar que aquilo que sentem quando estão a estudar tem consequências sobre si próprios. Ferreira (2014), num estudo com jovens universitários, encontrou que as raparigas lidam melhor com as suas emoções comparativamente com os rapazes. Nessa ordem de ideias, será que, por que as raparigas conseguem lidar melhor com as suas emoções, não tenham mencionado tanto quanto os rapazes, essas consequências sobre si? Mais estudos serão necessários para confirmar ou infirmar esta hipótese.

1.2.4.Subtema II.4. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem

No contexto das experiências afetivas durante o estudo, o quarto subtema prende-se com as consequências/efeitos dos aspetos afetivos durante o estudo na aprendizagem dos estudantes. Para conhecer estas consequências foi colocada a questão “achas que o que sentes quando estás a estudar afeta a tua aprendizagem?”. Neste âmbito, emergiram duas categorias: percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos durante o estudo, na aprendizagem e aspetos afetados relativos à aprendizagem dos estudantes.

Na tabela 3.28 apresentamos a estrutura global do subtema II.4. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem, as suas categorias, subcategorias e subsubcategorias.

Tabela 3. 28. Subtema Consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem: categorias, subcategorias e subsubcategorias.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUBSUBCATEGORIAS	SUBSUBSUBCATEGORIAS
1. Percepção de existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos na aprendizagem	1.1. Inexistência de consequências	1.1.1. Concentração 1.1.2. Persistência no estudo	
	1.2. Existência de consequências	1.2.1. Em geral 1.2.2. Na concentração 1.2.3. Nas aulas	
	2.1. Aspetos cognitivos	2.1.1. Atenção/concentração 2.1.2. Memorização 2.1.3. Compreensão 2.1.4. Fluência do processamento	
2. Aspetos afetados, na aprendizagem.	2.2. Aspetos afetivos	2.2.1. Emoções/sentimentos	2.2.1.1. Frustração 2.2.1.2. Confiança 2.2.1.3. Facilidade 2.2.1.4. Dificuldade
	2.3. Aspetos motivacionais	2.3.1. Em geral 2.3.2. Crenças de Auto-eficácia 2.3.3. Utilidade do estudo 2.3.4. Curiosidade 2.3.5. Sentido de dever 2.3.6. Persistência	
2.4. Aspetos relativos ao estudo e aprendizagem	2.4.1. Quantidade da aprendizagem 2.4.2. Qualidade da aprendizagem 2.4.3. Continuidade do estudo 2.4.4. Tempo de estudo e de aprendizagem		2.4.4.1. Velocidade 2.4.4.2. Quantidade do tempo de estudo 2.4.4.3. Organização do tempo de estudo
	2.5. Desempenho acadêmico	2.5.1. Resultados académicos 2.5.2. Desempenho na avaliação	
2.6. Mudança pessoal global	2.6.1. Alteração na forma de pensar 2.6.2. Perspetiva de futuro		

A tabela 3.29 apresenta o subtema II.4. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem e as suas categorias por relação com as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 29. Subtema II.4. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem: categorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1. Percepção de existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos na aprendizagem	6	6	6	6	6	6	6	6	48	
	3.7	3.7	3.7	3.7	3.7	3.7	3.7	3.7		29.4
2. Aspetos afetados, na aprendizagem	12	17	18	15	11	16	20	6	115	
	7.4	10.4	11	9.2	6.7	9.8	12.3	3.7		70.6
Total N	18	23	24	21	17	22	26	12	163	
Total %	11	14.1	14.7	12.9	10.4	13.5	16	7.4		100

O volume de informação presente no subtema II.4., consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem, na sua totalidade, distribui-se por duas categorias sendo que a categoria aspetos afetados, da aprendizagem dos estudantes (N=115; 70.6 %) apresenta maior volume de informação do que a categoria percepção da

existência/inexistência de consequências dos aspectos afetivos, durante o estudo, na aprendizagem (N = 48; 29.4 %).

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso de Psicologia apresenta maior volume de informação (N=86; 52.8%) do que o grupo de estudantes de Biologia (N=77; 47.2%). A análise estatística deste subtema por relação com a variável curso indica que existem associações significativas ($\chi^2 = 87.716$; $df = 1$; $\alpha = .000$) sendo os estudantes do curso Psicologia que apresentam mais verbalizações. Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3ºano (N=83; 50.9%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de 1ºano (N=80; 49.1%). A análise estatística indica que existem associações significativas por relação com a variável ano ($\chi^2 = 89.129$; $df = 1$; $\alpha = .000$) sendo os estudantes do 3º ano que apresentam mais verbalizações. No que concerne ao sexo, encontra-se maior volume de informação no grupo de estudantes de sexo feminino (N=85; 52.1%) comparativamente com o grupo de estudantes de sexo masculino (N=78; 47.8%). Também neste caso existem associações significativas por relação com a variável sexo ($\chi^2 = 87.999$; $df = 1$; $\alpha = .000$) sendo as raparigas que apresentam mais verbalizações.

1.2.4.1. Perceção de existência/inexistência de consequências dos aspectos afetivos na aprendizagem

No âmbito das consequências/efeitos dos aspectos afetivos durante o estudo na aprendizagem dos estudantes, a primeira categoria refere-se à perceção dos estudantes acerca da existência/inexistência de consequências na sua aprendizagem. Emergiram duas subcategorias: inexistência de consequências e existência de consequências.

Na tabela 3.30 apresentamos os resultados obtidos nesta categoria considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 30. Categoria Percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos na aprendizagem: subcategorias, frequências e percentagens (critério sujeitos)

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1.1. Inexistência de consequências	1	0	0	0	2	0	0	2	5	
	2.1	-	-	-	4.2	-	-	4.2		10.4
1.2. Existência de consequências	5	6	6	6	4	6	6	4	43	
	10.4	12.5	12.5	12.5	4.2	12.5	12.5	4.2		89.6
Total N	6	6	6	6	6	6	6	6	48	
Total %	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5		100

O volume de informação da categoria percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos afetivos durante o estudo, na aprendizagem distribui-se por duas subcategorias sendo que a existência de consequências (N=43; 89.6%) apresenta um volume de informação bastante maior do que a inexistência de consequências (N=5; 10.4%).

Tendo em conta a totalidade das verbalizações desta categoria e no que se refere à análise dos dados relativamente aos cursos, observamos que o grupo de estudantes do curso de Psicologia apresenta o mesmo volume de informação do que o grupo de estudantes de Biologia (N=24; 50%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 1º ano apresenta o mesmo volume de informação do que o grupo de estudantes de 3º ano (N=24; 50%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo feminino apresenta o mesmo volume de informação do que o grupo de estudantes de sexo masculino (N=24; 50%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

Passaremos, em seguida, a analisar cada uma das subcategorias identificadas.

A) Inexistência de consequências

A percepção inexistência de consequências dos aspetos afetivos experimentados pelos estudantes quando estão a estudar na sua aprendizagem prende-se com o fato destes estudantes considerarem que conseguem manter a sua concentração (N=4; 80%) e a persistência no estudo (N=1; 20%). Como é possível observar na tabela F27, ambas as subcategorias apresentam volumes de informação residuais.

Para manter o controlo sobre a sua concentração, as verbalizações dos estudantes expressam a ideia de que estes conseguem separar as situações académicas das situações pessoais levando-os a permanecer concentrados o tempo de estudo necessário para cumprir os seus objetivos e prazos.

“não afeta...não afeta (...) acabo por arranjar uma maneira de compensar...acabo por separar um pouco e dizer “agora estou a estudar, não estou a pensar em mais nada...vamos lá fazer isto!” (Suj.45)

“Eu penso que... depende do que se quer dizer com “afectar” mas eu penso que não ... porque lá está eu dividido-me muito...eu tento estar sempre concentrada naquilo que estou a fazer...às vezes estamos stressadas ou há algum problema...em casa ou seja no que for...mas quando é para cumprir e das coisas que eu ...sempre idealizei, é... isto é para fazer, isto é para cumprir...tenho este prazo para fazer portanto...vamos fazer, e o resto...acabou!” (Suj.5)

Duas verbalizações de estudantes expressam a ideia de que os momentos iniciais de ativação da atenção e concentração são críticos mas que, uma vez atingidas, depois os estudantes conseguem mantê-las e persistem no estudo.

“Se eu já estiver concentrada naquilo que estou a fazer, não afeta...se eu conseguir me abstrair do resto, depois já não me afeta...pode vir a me afetar depois quando já estou a deixar, mas se eu conseguir me concentrar naquilo não há mais nada que me distraia...a não ser que me chamem para alguma coisa...mas se não houver outras coisas, se eu conseguir me concentrar naquele momento, vou até ao fim...” (Suj.17)

“Não afeta porque (...) eu não desisto...porque eu vou continuar...o que eu acho é que isso que eu faço demora mais tempo (...) demora mais tempo para eu chegar lá...porque aquela primeira parte de arranque custa muito (...) mas depois eu chego lá... isso não faz eu desistir...e por isso é que acho que não afeta...ao menos diretamente.” (Suj.46)

B) Existência de consequências

A perceção de existência de consequências dos aspetos afetivos dos estudantes durante o estudo na sua aprendizagem engloba as verbalizações que expressam a ideia de que aquilo que sentem quando estão a estudar afeta a sua aprendizagem de uma forma geral (N=41; 95.4%), através da sua concentração (N=1; 2.3%) e nas aulas (N=1; 2.3%). Estes volumes de informação podem ser observados na tabela F28.

“Sim afeta...” (Suj.24)

“afeta a concentração” (Suj.3)

“Eu acho que não é só no estudar mas é também nas aulas.” (Suj.38)

1.2.4.2. Aspetos afetados, na aprendizagem

No âmbito das consequências/efeitos dos aspetos afetivos durante o estudo na aprendizagem dos estudantes, a segunda categoria refere-se aos aspetos, relativos à aprendizagem dos sujeitos, afetados por aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar. Para tal foi colocada a questão: “achas que o que sentes quando estás a estudar afeta a tua aprendizagem?”. Emergiram seis tipos de aspetos afetados: aspetos cognitivos, aspetos afetivos, aspetos motivacionais, mudança pessoal global, aspetos relativos ao estudo e aprendizagem e desempenho académico.

Na tabela 3.31 apresentamos os resultados obtidos nesta categoria considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 31. Categoria Aspetos afetados, na aprendizagem: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
2.1. Aspetos cognitivos	4	1	2	4	3	4	1	2	21	
	3.5	0.9	1.7	3.5	2.6	3.5	0.9	1.7		18.3
2.2. Aspetos afetivos	1	1	1	2	2	3	1	1	12	
	0.9	0.9	0.9	1.7	1.7	2.6	0.9	0.9		10.4
2.3. Aspetos motivacionais	5	5	3	4	2	4	5	0	28	
	4.3	4.3	2.6	3.5	1.7	3.5	4.3	-		24.3
2.4. Específicos ao estudo e aprendizagem	2	7	12	4	4	4	10	2	45	
	1.7	6.1	10.4	3.5	3.5	3.5	8.7	1.7		39.1
2.5. Desempenho académico	0	2	0	1	0	1	1	1	6	
	-	1.7	-	0.9	-	0.9	0.9	0.9		5.2
2.6. Mudança pessoal global	0	1	0	0	0	0	2	0	3	
	-	0.9	-	-	-	-	1.7	-		2.6
Total N	12	17	18	15	11	16	20	6	115	
Total %	10.4	14.8	15.6	13	9.6	13.9	17.5	5.2		100

A totalidade do volume de informação da categoria aspetos afetados, relativos à aprendizagem dos estudantes, distribui-se por seis subcategorias sendo que o maior volume de informação encontra-se nos aspetos relativos ao estudo e aprendizagem (N=45; 39.1%). Os aspetos motivacionais (N=28; 24.3%), aspetos cognitivos (N=21; 18.3%), aspetos afetivos (N=12; 10.4%), o desempenho académico (N=6; 5.2%) e a mudança pessoal global (N=3; 2.6%) apresentam valores mais baixos.

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso de Psicologia apresenta maior volume de informação (N=62; 53.9%) do que o grupo de estudantes de Biologia (N=53; 46.1%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3ºano (N=59; 51.3%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de 1ºano (N=56; 48.7%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo feminino (N=61; 53%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de sexo masculino (N=54; 46.9%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

Em seguida passaremos a analisar as subcategorias identificadas.

A) Aspetos cognitivos

Os estudantes consideram que aquilo que sentem quando estão a estudar pode afetar a sua aprendizagem em termos de aspetos cognitivos como a atenção/concentração, a memorização, a compreensão e a fluência do processamento. Como é possível verificar

na tabela F29, a atenção/concentração (N=10; 47.6%) apresenta mais referências do que as restantes: memorização (N=6; 28.6%), compreensão (N=4; 19%) e fluência do processamento (N=1; 4.8%).

Os efeitos daquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar sobre a sua atenção/concentração pode acontecer num sentido positivo ou negativo, facilitando ou dificultando a aprendizagem. Das dez verbalizações incluídas nesta subcategoria, apenas uma ocorre no sentido positivo. Acontece quando o estudante gosta daquilo que está a estudar e essas experiências positivas permitem maior focalização da atenção no estudo, mais estudo e melhores resultados na avaliação.

“Se a pessoa (...) gostar daquilo que estiver a ouvir, a pessoa está mais atenta, tira mais apontamentos e por isso depois acaba por ser mais fácil também ali no estudo, a pessoa acaba por ter mais por onde estudar, acaba por estudar mais por se sentir melhor com aquilo, e pronto, depois os resultados, são aqueles que se vêem na avaliação... são mais positivos” (Suj.38)

A influência destas experiências afetivas acontece no sentido negativo em momentos que os estudantes se sentem preocupados, cansados, desmotivados ou experimentam uma grande dispersão de pensamentos.

“Afeta ...porque quando estou preocupado ... a minha concentração já vai ser menor” (Suj.20)

“Pronto... ao sentir...sei lá ...como estou a pensar tanto nessas coisas e...a derivar e isso vai afetar claro que afeta...” não vou estar concentrada” (Suj.21)

“(...) quando já estou farta daquilo (...) o meu cérebro não se concentra completamente naquilo que eu estava a estudar... apaga...estou ali a fazer esforço e não sei quê, mas o meu cérebro já desligou (...)” (Suj.13)

Destacamos nesta última verbalização, a proximidade entre aquilo que o estudante sente e pensa.

“(...) os problemas, necessidades, claro que afeta não é? O estudo (...) se não tiver os pensamentos organizados, ou se tiver com um problema assim ou ali, pronto, a minha cabeça tem mais facilidade em ir para esse pensamento, não é? Às vezes torna-se difícil afastar isso e tentar me focar naquilo que pronto! vá...estou a fazer... e isso é ainda mais difícil quando as matérias são desinteressantes porque quando é mais fácil é como se fosse vá...uma escapatória...” (Suj.48)

Aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar também surge afetando a sua aprendizagem num sentido positivo ou num sentido negativo, facilitando ou dificultando a capacidade de memorização.

“(...) se for uma matéria ou alguma coisa que estejamos a ler por gosto, lê-se mais facilmente, retém-se mais facilmente e ... logo aí fica mais facilmente na nossa memória” (Suj.36)

“(...) se não há vontade mais de estudar e de aprender, é quase como se não estivesse a reter as coisas por isso acho que afeta a aprendizagem” (Suj.18)

Aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar também emerge afetando a sua aprendizagem em termos da sua compreensão das matérias. Este efeito pode acontecer de uma forma positiva, ajudando a compreensão quando os estudantes se

sentem calmos, quando gostam e sentem prazer ao estudar, ou pode interferir negativamente quando não gostam ou não estão interessados na matéria.

“Afeta precisamente porque se eu estiver mais calmo aprendo melhor... já vejo aquilo com outros olhos” (Suj. 24)

“(...) porque quando gosto da matéria vou perceber melhor” (Suj.37)

“(...) se for algo que eu gosto... e se eu tiver... empenhada a fazê-lo...sinto...[até porque posso arranjar outras formas de ... memorizar] ou compreender aquilo que estou a estudar (...) mas pelo contrário, quando não gosto ou não estou interessada ...já não é tão fácil para eu perceber a matéria (...)” (Suj.2)

Uma verbalização expressa a ideia de que quando está a estudar e sente ansiedade, fica mentalmente bloqueado ocorrendo uma interrupção da fluência do processamento cognitivo o que afeta a sua aprendizagem.

“É nos mesmos aspetos [[a ansiedade afeta a aprendizagem]] ... porque bloqueio e o pensamento não flui.” (Suj.25)

B) Aspetos afetivos: emoções/sentimentos

O que os estudantes sentem quando estão a estudar afeta a sua aprendizagem e interfere com os seus próprios aspetos afetivos, ao fazer emergir emoções/sentimentos de frustração, confiança, facilidade e dificuldade. Como é possível verificar na tabela F30, a dificuldade (N=6; 50%) foi ligeiramente mais referida do que a de facilidade (N=4; 33.4%), enquanto a frustração e a confiança (N=1; 8.3%) surgem residualmente.

A frustração é despoletada pela incompreensão da matéria de estudo e emergiu numa situação em que o estudante se encontra cansado e stressado.

“(...) às vezes quando estou stressado, (...) vou dormir ou descansar...chateado e frustrado por não perceber aquilo.” (Suj.24)

A confiança emerge referida numa situação em que o estudante sente gosto, aplica, compreende e está seguro que está a aprender.

“quando a gente estuda uma coisa e tem gosto em estudá-la, quando vamos aplicá-la sabemos o que estamos a fazer e percebemos o que estamos a fazer” (Suj.14)

A facilidade emerge quando os estudantes se sentem calmos, quando gostam da matéria em estudo e quando estão a estudar com prazer.

“Quando estou mais calmo, as coisas entram muito mais facilmente (...) quando volto venho mais calmo e é fácil” (Suj.24)

“Pronto...para já, quando a gente gosta, é mais fácil” (Suj.30)

“[Acho que afeta porque quando estamos a fazer algo com prazer, aquele tempo passa muito mais rapidamente] e as aprendizagens entram muito mais facilmente” (Suj.33)

Destaque-se o seguinte exemplo que descreve uma ligação entre o gostar daquilo que está a ouvir, com o prestar mais atenção, com o aumento da quantidade de

apontamentos que retira, com o aumento de quantidade de estudo, e da satisfação e obtenção de melhores resultados da avaliação.

“Se a pessoa (...) gostar daquilo que estiver a ouvir, a pessoa está mais atenta, tira mais apontamentos e por isso depois acaba por ser mais fácil também ali no estudo, a pessoa acaba por ter mais por onde estudar, acaba por estudar mais por se sentir melhor com aquilo, e pronto, depois os resultados, são aqueles que se vêem na avaliação... são mais positivos” (Suj.38)

A dificuldade emergiu quando os estudantes não gostam da matéria em estudo, quando experimentam sentimentos negativos, quando têm a sensação de que o estudo não está a correr como queriam, quando estão stressados e quando encontram alguma dificuldade que não conseguem ultrapassar.

“se for alguma coisa que nós não gostamos (...) é capaz de ser um bocado mais difícil.” (Suj.36)

“se for algo que não gosto, vai ser muito mais difícil para mim, porque se eu não gostar já sei que não...não entra de todo!... comigo é assim...” (Suj.2)

“se o sentimento for negativo...é mais difícil de entrar ...é mais difícil de estudar...”(Suj.9)

“Porque se aquilo não está a correr bem, é como se a pessoa desistisse um pouco e a aprendizagem vai ficar afetada” (Suj.18)

“(...) às vezes quando estou stressado, posso estar sempre a olhar para uma coisa sem nunca a perceber(...)” (Suj.24)

A influência do pensamento negativo de incapacidade e a sua influência no seu dia-a-dia.

“Se eu à partida encontro uma dificuldade e começo a achar que não consigo ultrapassá-la e meto isso na cabeça, direta ou indiretamente sem me aperceber sequer, depois o resto daí para a frente torna-se muito mais difícil” (Suj.44)

C) Aspectos motivacionais

O que os estudantes sentem quando estão a estudar é visto como podendo afetar a sua aprendizagem em termos motivacionais seja de uma forma em geral (N=9; 32.1%), seja através das crenças de auto-eficácia (N=3; 10.7%), da utilidade do estudo (N=1; 3.57%), da curiosidade (N=1; 3.57%), do sentido de dever (N=5; 17.9%) e da persistência (N=9; 32.1%) para com o estudo. Como é possível observar na tabela F31, todos estes aspetos foram muito pouco referidos.

O que os estudantes sentem pode afetar a sua aprendizagem através de aspetos motivacionais não especificados. Este efeito pode acontecer num sentido positivo, incrementando a motivação, ou negativo, diminuindo a motivação para o estudo. Os estudantes referem este efeito num sentido positivo quando gostam da matéria e se sentem bem o que os conduz a maior dedicação e melhor aprendizagem. O estar consciente do seu gosto pela matéria e que a aprendizagem lhe será útil futuramente leva a maior empenho e a sentir entusiasmo.

“quando se gosta da matéria, a pessoa sente-se melhor com aquilo que está a estudar [e acaba por aprender melhor]” (Suj.38)

“se eu estiver a estudar uma matéria que eu gosto, [é mais fácil para aprender e decorá-la] porque estou a me sentir bem...logo dá motivação e [dedico-me àquilo]” (Suj.9)

“(...)há coisas que eu estou a estudar, que sinto que gosto muito, e que estou a aprender muito, e que me vão ser muito úteis futuramente e aí... a minha motivação é outra...porque eu estou muito mais empenhada... porque eu penso “não! Isto é muito giro! Eu gosto muito...!” e estudo com mais prazer, com mais entusiasmo (...)” (Suj.28)

Quando o estudante está triste, desmotivado, sem vontade de estudar, quando sabe que tem que realizar uma tarefa académica de que não gosta, aprende menos, a sensação de esforço é maior e tal afeta negativamente os seus resultados académicos.

“se a pessoa está mais triste ou se teve um mau dia...se calhar não tem tanta...vontade de estudar como uma pessoa a quem o dia correu bem...penso eu” (Suj.8)

“se eu já estiver mesmo desmotivada com aquilo, ainda faz pior... porque fico mesmo sem vontade nenhuma de fazer e depois então é complicado” (Suj.1)

“Afeta por causa disso...que é...se eu estiver desmotivado não vou querer estudar e [não vou aprender]...[mas se eu conseguir dar a volta à situação aí já vou conseguir aprender]” (Suj.23)

“(...) a desmotivação faz com que se a gente tiver que fazer uma coisa que não gostamos, hum...não fica... não estamos a trabalhar com gosto [e não aprendemos]” (Suj.14)

“Pronto... passa pela motivação... se eu sinto-me menos motivado... acabo por aprender menos e tenho que me esforçar muito mais e muitas vezes não tenho vontade para isso e depois reflecte-se nas notas, tenho notas inferiores às disciplinas que gosto” (Suj.7)

As crenças de auto-eficácia surgem como afetando a aprendizagem dos estudantes na medida em que quando estes sentem que não são capazes o seu estudo é dificultado.

“Acho que sim (...) se sentir que não vou ser capaz de fazer... de conseguir aprender a matéria que vem para a frequência e depois vou chegar lá a frequência e não vou conseguir fazer nada (...)” (Suj.31)

“(...) às vezes eu vejo que há pessoas que não estudam tanto e tiram boas notas e conseguem ser mais calmos na hora das provas e das frequências e eu não...às vezes estudo tanto e parece mas é que não entra nada...parece que a minha cabeça vai ficando mais pequenina...e sinto que isso atrapalha-me (...)” (Suj.16)

A percepção da utilidade do estudo prende-se com a verbalização de um estudante que considera que aquilo que sente quando está a estudar afeta a sua aprendizagem porque se questiona acerca da utilidade da matéria em estudo e isso reflete-se negativamente na sua motivação para continuar a estudar.

“Afeta...e principalmente o que sinto relativamente àquilo que estou a estudar (...) acho que acaba por interferir mais aquilo que estamos a sentir relativamente aquilo que estamos a estudar, porque também como eu tinha referido, porque há coisas que eu sinto mesmo “para que é que isto serve? Isto não serve para nada...! Eu estou aqui a me entupir de matéria e depois chego à frequência e só sai um tópico ou dois... hum...isto é uma perda de tempo...” (Suj.28)

A curiosidade reporta-se à verbalização de um estudante que considera que aquilo que sente quando está a estudar afeta a sua aprendizagem por causa da curiosidade que isso pode despoletar.

“(...) acho que vai afetando sempre em termos de curiosidade” (Suj.39)

O sentido de dever prende-se com as verbalizações que expressam a ideia de que, perante a desmotivação, os estudantes experimentam uma sensação de dever e de obrigação de estudar o que faz diminuir a vontade e dificulta o estudo.

“(...)se eu já estiver mesmo desmotivada com aquilo, ainda faz pior... porque parece que sou obrigada a estar ali e fico mesmo sem vontade nenhuma de fazer e depois então é complicado” (Suj.1)

A persistência surgiu nas verbalizações de estudantes que consideram que gostar e ter interesse pela matéria levam à persistência, ao empenho e ao esforço para com o estudo.

“(...)quando estou realmente interessada num assunto [empenho-me] e esforço-me bastante... [para aprender mais sobre aquele assunto]” (Suj.2)

“Se eu estiver a estudar uma matéria que eu gosto, [é mais fácil para aprender e decorá-la] [porque estou a me sentir bem ...logo dá motivação] e dedico-me àquilo” (Suj.9)

“Afeta-me no ponto em que estou a aprender o que estou a fazer...isto é um trabalho como outro...se eu quero ter resultados, tenho que trabalhar por isso (...) o meu trabalho é estar atento ao que os meus docentes dizem...e fazer o meu trabalho de casa...o meu trabalho de casa é fazer resumos e estar a estudar e pronto...no final do semestre se eu conseguir ter um bom aproveitamento, não sou despedido.” (Suj.19)

D) Aspectos específicos do estudo e aprendizagem

O que os estudantes sentem quando estão a estudar é visto por eles próprios como afetando a sua aprendizagem em aspetos específicos do seu processo de estudo e aprendizagem em termos de continuidade do estudo (N=14; 31.1%), de quantidade da aprendizagem (N=12; 26.6%), qualidade da aprendizagem (N=10; 22.2%) tempo de estudo e de aprendizagem (N=9; 20%). Estes volumes de informação estão presentes na tabela F32.

O efeito daquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar sobre a quantidade de aprendizagem é por eles referido num sentido positivo quando experimentam sensações positivas o que os leva a focalizar mais a sua atenção e a aprender mais; e negativo quando os estudantes experimentam sensações negativas o que os leva a aprender menos.

“(...) ao transmitir-me coisas boas tenho muito mais sei lá... atenção até... e daí também a aprender mais” (Suj.13)

“Afeta porque se encarar aquilo como um sofrimento, vai custar mais e de certeza que não vou aprender tanto (...)” (Suj.12)

A qualidade da aprendizagem também é vista como sendo afetada por aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar. O efeito ocorre num sentido positivo quando os estudantes se sentem bem o que leva a uma melhor aprendizagem, ou num sentido negativo quando não gostam do que estão a estudar ou se sentem desmotivados o que os

leva a não aprenderem tão bem podendo conduzir à mera retenção da informação sem compreensão.

“Afecta porque quando não estamos bem, as coisas por vezes também não saem bem.” (Suj.26)

“Se eu me sentir bem com aquilo que estou a estudar, se calhar vou aprender melhor (...) se eu me sentir mal ou se não estiver a gostar... ou se estiver a fazer aquilo por obrigação, se calhar não vou gostar tanto da matéria, se calhar não vou aprender tão bem... pronto! Ou então vou só decorar para o teste e depois nunca mais vou me lembrar da matéria” (Suj.37)

A continuidade do estudo pode igualmente estar comprometida por aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar uma vez que estes podem experimentar dificuldade em continuar o estudo perante experiências afetivas negativas como não gostar da matéria, não se sentir motivado, encontrar obstáculos e dificuldades no estudo e pensar que não é capaz de as ultrapassar.

“(...) acho que sim (...) a desmotivação faz com que se a gente tiver que fazer uma coisa que não gostamos, hum...não fica... não estamos a trabalhar com gosto e não aprendemos” (Suj.14)

“Se eu à partida encontro uma dificuldade e começo a achar que não consigo ultrapassá-la (...) isso vai dificultar a forma como estou a aprender...porque parece que vou bloquear a minha disponibilidade para aprender” (Suj.44)

Aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar é considerado como afetando o tempo dedicado ao estudo e aprendizagem quer em termos da quantidade do tempo de estudo (N=4; 44.4%), da organização do tempo de estudo (N=3; 33.3%) e da velocidade de aprendizagem (N=2; 22.2%). Como é possível constatar na tabela F33, qualquer um destes aspetos foi muito pouco referido pelos estudantes.

A velocidade de aprendizagem surge como sendo afetada por aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar em termos do tempo que levam a compreender os temas de estudo.

“Demoro mais tempo para perceber as coisas”. (Suj.22)

“Afeta porque isso depois atrasa a minha aprendizagem” (Suj.40)

A quantidade de tempo de estudo surge como afetada por aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar levando-os a estudar durante mais ou menos tempo consoante as situações em que se encontram de maior ou menor ansiedade ou com outras atividades pendentes ou não.

“[Afeta porque a ansiedade provoca que eu não consiga estudar... se eu não consigo estudar estou bloqueada] e perco tempo, logo vou ter menos tempo para estudar coisas que gostaria (...) de saber mais e de conhecer melhor” (Suj.25)

“(...) acho que é muito importante a gente ir para o estudo no momento certo...e sem outras coisas pendentes...isso é muito difícil ir sem outras coisas mas acho que é mais produtivo por isso é que acho que é importante não deixar as coisas acumularem senão a pessoa nunca sabe como é que depois vai estudar quando precisar realmente de fazer esforço cognitivo (...) Pelo menos é isso que eu sinto” (Suj.35)

Aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar afeta a sua aprendizagem porque afeta a sua organização de tempo de estudo e a alocação de tempo pelas tarefas.

“Esses sentimentos afetam-me porque vão influenciar a forma como estudo e como como ...até como organizo as coisas (...) “o que eu noto é que quando eu consigo me rever nalgumas coisas, a aprendizagem é feita de uma forma mais rápida porque interiorizo melhor e mais facilmente” (Suj.30)

“Porque se eu tiver muito irritada (...) a querer saber tudo e saber que não sei, às vezes embirro ali, e não saio dali enquanto não souber e depois sei que não tenho tempo para mais e...não vai dar mais.” (Suj.27)

E) Desempenho académico

O que os estudantes sentem quando estão a estudar é percecionado como afetando o seu desempenho académico em termos de resultados académicos e do seu desempenho na avaliação (N=3; 50%). Como é possível verificar na tabela F34, ambos os aspetos foram muito pouco referidos pelos estudantes.

O efeito destas experiências afetivas vivenciadas pelos estudantes, quando estão a estudar, sobre os seus resultados académicos parece estar relacionado com o gostar ou não gostar das disciplinas e com os comportamentos que advêm desse gosto como o estar mais atento e tirar mais apontamentos.

“(...)pronto... passa pela motivação... se eu sinto-me menos motivado... [acabo por aprender menos] e tenho que me esforçar muito mais e muitas vezes não tenho vontade para isso e depois reflecte-se nas notas, tenho notas inferiores às disciplinas que gosto” (Suj.7)

“Se a pessoa (...) gostar daquilo que estiver a ouvir, a pessoa está mais atenta, tira mais apontamentos e por isso depois acaba por ser mais fácil também ali no estudo, a pessoa acaba por ter mais por onde estudar, acaba por estudar mais por se sentir melhor com aquilo, e pronto, depois os resultados, são aqueles que se vêem na avaliação... são mais positivos” (Suj.38)

O desempenho na avaliação também é afetado por aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar em termos positivos levando-os a melhorar, ou negativos, levando-os a piorar o seu desempenho na realização das provas de avaliação.

“(...) a vontade vai me fazer conseguir... estudar bem a matéria toda... para chegar às frequências e conseguir fazer bem e tirar uma boa nota” (Suj.47)

“se estiver a estudar e sentir que não está a entrar na cabeça, depois chego a frequência e depois espalho-me ao comprido... e depois pronto...ou chumbo ou uma coisa qualquer.” (Suj.31)

F) Mudança pessoal global

Aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar é visto como afetando a sua aprendizagem através de uma mudança pessoal global, alterando a sua forma de pensar (N=2; 66.7%) e a sua perspetiva de futuro (N=1; 33.3%). Como é possível constatar na tabela F35, ambos foram muito pouco referidos pelos estudantes.

A alteração da forma de pensar prende-se com uma mudança na sua forma de pensar, conduzindo ao enriquecimento pessoal.

“[Ficamos sempre mais...ficamos sempre mais, aprendemos sempre mais...acerca do tal assunto] (...), enriquece-nos sempre” (Suj.42)

“Afeta porque leva-me a pensar de forma diferente nas coisas...a ter outra perspetiva sobre o que estou a estudar e a transpor isso para a vida do dia-a-dia é por aí (...) Porque lá está... quando estou a estudar

algo que não gosto ou em que tenho menos interesse, hum (...) afeta-me no sentido de eu pensar de outra maneira sobre as coisas ou de criar outros pontos de vista sobre o que estou a estudar” (Suj.10)

A perspetiva de futuro refere-se à ideia de que aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar afeta a sua forma de perspetivar o seu futuro encaminhando-os para as áreas temáticas preferenciais.

“À partida direcciona-nos logo para as áreas que mais gostamos....e temos logo uma noção do que é que queremos fazer, do que é que não queremos fazer...daqui para a frente(...)” (Suj.39)

1.2.4.3. Síntese e discussão dos resultados do subtema II.4. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem.

A análise das respostas de estudantes à questão “achas que aquilo que sentes quando estás a estudar afeta a tua aprendizagem?” oferece-nos por um lado, a perceção dos estudantes acerca da influência daquilo que sentem enquanto estudam na sua própria aprendizagem; e, por outro lado, revela quais os aspetos, da sua aprendizagem, percecionados pelos estudantes como sendo afetados.

Relativamente à perceção da existência/inexistência de consequências daquilo que sentem durante o estudo, na sua aprendizagem, é possível verificar que as opiniões dos estudantes se dividiram em dois grupos: os que consideram que aquilo que sentem quando estão a estudar não afeta a sua aprendizagem e os que consideram que afeta.

Apesar de terem sido poucos os estudantes que consideram que aquilo que sentem enquanto estudam não afeta a sua aprendizagem, estes referem que não se deixam influenciar pelo fato de conseguirem manter a sua concentração no estudo e, também pela sua persistência no estudo. Estes estudantes ressaltam-nos à atenção e levam-nos uma vez mais a questionar acerca das suas competências regulatórias (Pekrun, 2007) ou das suas características pessoais em termos de afeto positivo (Carver, 2003). A perceção destes estudantes, assim como os seus processos de estudo e de regulação, merecem mais aprofundamento e, possíveis investigações posteriores, através de estudos de caso, por exemplo, poderiam ser úteis para compreendê-los melhor.

Dentro do segundo grupo, constatamos que a maior parte dos estudantes consideram que aquilo que sentem quando estão a estudar afeta a sua aprendizagem de uma forma geral, na sua concentração e nas aulas. Os aspetos ligados à aprendizagem, afetados por aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar foram os cognitivos, afetivos, motivacionais, relativos ao estudo e aprendizagem, relativos ao desempenho

académico e a mudança pessoal global. Destacaremos os aspetos relativos ao estudo e aprendizagem, os motivacionais e os cognitivos por terem sido os mais referidos.

No âmbito dos aspetos relativos ao estudo e aprendizagem, sabe-se que as emoções têm repercussões quer na utilização de estratégias de aprendizagem como nos resultados de aprendizagem (Muis, Pekrun, Sinatra, Azevedo, Trevors, Meier & Heddy, 2015). Na presente investigação, a continuidade do estudo foi uma das repercussões mais referida a este nível. Os nossos resultados demonstram que as experiências negativas dos estudantes, quando não gostam da matéria de estudo, quando se sentem desmotivados com o estudo, quando não conseguem manter a concentração na tarefa, quando se sentem ansiosos, quando assumem uma atitude negativa para com o estudo, quando não conseguem controlar as suas experiências afetivas e quando não se sentem bem consigo mesmos, afetam a continuidade do processo de estudo e, conseqüentemente, isso perturba a sua aprendizagem.

Os estudantes também consideram que aquilo que sentem quando estão a estudar pode afetar a sua aprendizagem uma vez que essas experiências afetivas têm conseqüências na sua motivação, quer a nível geral quer em termos da sua persistência para com a tarefa (aspetos mais referidos), em termos do sentido de dever, das crenças de auto-eficácia, da utilidade do estudo e da curiosidade (menos referidos). Relativamente à persistência, alguns estudantes referem que experiências afetivas como gostar da matéria e ter interesse pelos conteúdos de estudo podem levar à persistência na tarefa, ao empenho, esforço e à sensação de maior facilidade na tarefa de estudo. A consciencialização, por parte dos estudantes, de que estão a aprender conteúdos úteis para o seu futuro reflete-se na sua motivação e empenho e conseqüentemente esta dedicação volta a se refletir em termos de experiências afetivas - no gosto, no prazer e no entusiasmo - para com a tarefa. A relação entre as emoções, a motivação e a aprendizagem tem sido escrutinada por vários autores e as conclusões são geralmente consistentes; ou seja, as emoções dos estudantes influenciam a autorregulação e a motivação e estas, por sua vez, afetam a realização académica. Assim a motivação pode ser considerada como um dos vários fatores mediadores entre as emoções e a aprendizagem (Mega, Ronconi & De Beni, 2014). Os nossos resultados são coerentes com a literatura acerca desta temática.

Dentro dos aspetos cognitivos, os relacionados com a atenção/concentração foram os mais mencionados, seguidamente da memorização, compreensão e por último, da fluência do processamento. Os efeitos daquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar na sua atenção/concentração surgem como negativos, quando os sujeitos

experimentam preocupação, dispersão de pensamentos, falta de motivação e cansaço. Estes efeitos negativos manifestam-se através da sensação de bloqueio, da dificuldade de organização ao nível dos pensamentos e dificuldades em focalizar a atenção nas matérias de estudo e dificuldades na autorregulação. Por outro lado, estes efeitos revelam-se positivos quando o estudante experimenta a sensação de gostar da matéria e isso ajuda-o na focalização no estudo, na sua aprendizagem e nos resultados da avaliação. Carver (2003) sugere que as emoções positivas permitem uma ampliação do focus atencional enquanto as emoções negativas como a ansiedade e raiva, diminuem a atenção. Pekrun (2014) refere que quando os estudantes gostam de aprender, as emoções emergentes provêm da tarefa e facilitam a focalização da atenção. Por outro lado, as emoções negativas provocam a redução da atenção e afastam os estudantes da aprendizagem e da realização. Os nossos resultados são congruentes com as conclusões dos trabalhos destes autores.

Mega, Ronconi e De Beni (2014) consideram que as emoções dos estudantes influenciam a sua autorregulação e a sua motivação e, por sua vez, estas afetam a realização académica. Assim, a autorregulação da aprendizagem e a motivação são mediadores dos efeitos das emoções na realização académica. Para além disso, as emoções positivas promovem a realização académica apenas quando essa relação é mediada pela autorregulação da aprendizagem e da motivação. Estes conhecimentos são de certeza muito úteis como fundamento para programas de intervenção no âmbito das emoções, da autorregulação e motivação académicas, tendo como objetivo a promoção da realização académica dos estudantes.

Relativamente ao estudo comparativo, a análise estatística deste subtema por relação com a variável curso indica que existem associações significativas, demonstrando diferenças entre os grupos, sendo que os estudantes do curso Psicologia referem mais consequências/efeitos dos aspetos afetivos para a sua aprendizagem, do que os estudantes de Biologia. Este resultado parece sugerir que os primeiros possuem mais consciência acerca das consequências daquilo que sentem enquanto estão a estudar para a sua aprendizagem do que os estudantes do segundo grupo.

Chan e Bauer (2016) referem que os estudantes com características afetivas positivas elevadas revelam-se mais autónomos, menos dependentes dos tutores e professores para a preparação para os exames e relatam compreender os apontamentos tirados em aula mais frequentemente do que os estudantes com características afetivas mais negativas. Quanto à tarefa de estudo e relativamente ao tempo dispendido na tarefa os

dois grupos não apresentam diferenças entre si mas diferiram na sua abordagem. Na nossa investigação, também encontramos ligações entre as características afetivas dos nossos estudantes com a sua prestação académica, quer em termos positivos quer em termos negativos. Para além disso, salientamos o fato das respostas dos nossos estudantes terem em conta os dois polos afetivos positivo e negativo fazendo a distinção das consequências para a sua aprendizagem quando estavam quer numa, quer noutra circunstância. A seguinte verbalização é muito explícita nesse sentido *“Se eu me sentir bem com aquilo que estou a estudar, se calhar vou aprender melhor (...) se eu me sentir mal ou se não estiver a gostar... ou se estiver a fazer aquilo por obrigação, se calhar não vou gostar tanto da matéria, se calhar não vou aprender tão bem... pronto! Ou então vou só decorar para o teste e depois nunca mais vou me lembrar da matéria”* (Suj.37).

Goetz et al (2006) estudaram emoções como a alegria, ansiedade e aborrecimento relacionados com a matemática, latim, alemão e inglês. Os autores concluíram que havia especificidade das emoções relativamente às áreas de estudo e que as relações dentro de cada domínio eram mais fortes do que uma emoção específica ao longo de vários domínios. Estes autores também concluíram que as emoções eram mais específicas das áreas de estudo do que entre graus de ensino. Este estudo veio chamar à atenção para o fato de ser mais apropriado falar em domínios específicos das emoções do que de forma geral, por exemplo, será mais correto considerar a “alegria”, a “tristeza” ou a “ansiedade” na matemática (domínio científico específico), do que a “alegria”, a “tristeza” ou a “ansiedade” na escola (sem domínio científico específico). Em termos de investigação alertam para a necessidade de utilização de metodologias e instrumentos adequados para cada domínio. Relativamente à intervenção, os autores propõem a utilidade de especificação dos domínios aquando da criação de programas de intervenção ou de aconselhamento (Goetz et al, 2006). Para além disso, os autores também diferenciaram emoções que emergem de acordo com vários contextos (e.g., estudo em geral; sala de aula; exames). No nosso estudo não especificámos áreas de domínio científico em particular, nem contextos mais específicos. Reconhecemos a importância de especificar em próximos estudos quer em termos de áreas científicas diferenciadas como de momentos e contextos diferenciados como o estudo e/ou preparação específicos para momentos de avaliação (escritos, apresentações orais, entregas de trabalhos), os momentos de avaliação propriamente ditos (realização de frequências, exames e exames de recurso), realização de trabalhos de grupo.

Relativamente ao ano, existem associações significativas sendo os estudantes do 3º ano que referem mais consequências/efeitos dos aspetos afetivos ocorridos durante o estudo na sua aprendizagem. Este resultado sugere que os estudantes de terceiro ano possam ter uma maior consciencialização dos efeitos daquilo que sentem quando estão a estudar para a sua própria aprendizagem. Repare-se que, muitas vezes, os estudantes de primeiro ano, devido à sua imaturidade, ainda não têm bem a consciência acerca da complexidade e das exigências do ensino-aprendizagem na universidade (Almeida, Araújo & Martins, 2016).

No que concerne ao sexo, enontrámos associações significativas sendo as raparigas que consideraram mais referências às consequências/efeitos do que sentem durante o estudo, na sua aprendizagem. Este resultado sugere que as raparigas têm mais consciência das consequências daquilo que sentem quando estão a estudar para a sua própria aprendizagem, do que os rapazes.

1.3. Tema III – Experiências cognitivas durante o estudo

No contexto do tema III, experiências cognitivas durante o estudo, foram colocadas quatro questões: uma relativa aos aspetos cognitivos nomeadamente pensamentos, ocorridos durante a atividade de estudo “o que costumavas pensar quando estás a estudar?”, outra relativa à forma como os sujeitos lidam com aquilo que pensam durante o estudo “como é que lidas com o que pensas quando estás a estudar” e as duas últimas questões sobre as consequências e efeitos dos aspetos cognitivos (pensamentos) ocorridos durante o processo de estudo no sujeito e na sua aprendizagem “achas que o que pensas quando estás a estudar te afeta?” e “achas que o que pensas quando estás a estudar afeta a tua aprendizagem?”.

Este tema engloba informação relativa a estes quatro subtemas: identificação de aspetos cognitivos durante o estudo, estratégias usadas para lidar com os pensamentos durante o estudo, consequências/efeitos dos aspetos cognitivos durante o estudo, no sujeito e consequências/efeitos dos aspetos cognitivos durante o estudo, na aprendizagem.

No seu conjunto, estes subtemas permitem-nos identificar as experiências cognitivas vivenciadas pelos sujeitos, as estratégias por si utilizadas para lidar com o que pensam enquanto estudam, compreender a perceção dos estudantes acerca das consequências das experiências cognitivas vivenciadas durante o estudo, quer para si próprios, quer para a sua aprendizagem.

Na tabela 3.32 apresentamos uma panorâmica geral sobre o tema III. Experiências cognitivas durante o estudo e os seus subtemas.

Tabela 3. 32. Tema III. Experiências cognitivas durante o estudo: subtemas

TEMA	SUBTEMAS
III. Experiências cognitivas durante o estudo	III.1. Identificação de aspetos cognitivos
	III.2. Estratégias para lidar com os pensamentos
	III.3. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos no sujeito
	III.4. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos na aprendizagem

Na tabela 3.33 apresentamos os quatro subtemas, as frequências e percentagens considerando as variáveis curso, ano e sexos.

Tabela 3. 33. Tema III: Experiências cognitivas durante o estudo: subtemas, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
III.1. Identificação de aspetos cognitivos	7	9	13	15	9	12	11	9	85	18.3
	1.5	1.9	2.8	3.2	1.9	2.6	2.4	1.9		
III.2. Estratégias para lidar com o que pensa	8	11	12	13	12	10	8	11	85	18.3
	1.7	2.4	2.6	2.8	2.6	2.2	1.7	2.4		
III.3. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos no sujeito	16	16	18	17	17	20	26	25	155	33.3
	3.4	3.4	3.9	3.6	3.6	4.3	5.6	5.4		
III.4. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos na aprendizagem	13	13	23	17	17	16	18	23	140	30.1
	2.8	2.8	4.9	3.6	3.6	3.4	3.9	4.9		
Total N	44	49	66	62	55	58	63	68	465	
Total %	9.5	10.5	14.2	13.3	11.8	12.5	13.6	14.6		100

A totalidade do volume de informação presente no tema III, experiências cognitivas durante o estudo (N=465; 100%) distribui-se por quatro subtemas sendo que os subtemas relativos às consequências/efeitos dos aspetos cognitivos no sujeito (N=155; 33.3%) e consequências/efeitos dos aspetos cognitivos na aprendizagem (N=140; 30.1%) são os que apresentam maior volume de informação. A identificação de aspetos cognitivos (N=85; 18.3%) e estratégias para lidar com os pensamentos (N=85; 18.3%) comportam a mesma quantidade de verbalizações.

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso de Biologia apresenta maior volume de informação (N=244; 52.5%) do que o grupo de estudantes de Psicologia (N=221; 47.5%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3º ano apresenta um volume de informação superior (N=259; 55.7%) do que o grupo de estudantes de 1º ano (N=206; 44.3%). No que concerne ao

sexo, encontra-se maior volume de informação no grupo de estudantes de sexo masculino (N=237; 50.9%) comparativamente com o grupo de estudantes de sexo feminino (N=228; 49.1%).

A análise estatística deste tema indica que não existem associações significativas por relação com as variáveis curso e ano. No entanto, a análise indica que existem associações significativas por relação com a variável sexo ($\chi^2=17.845$; $df = 1$; $\alpha = .000$) sendo os rapazes quem mais faz referência às experiências cognitivas durante o estudo (N=237; 50.9%).

1.3.1.Subtema III.1. Identificação de aspetos cognitivos

No contexto das experiências cognitivas durante o estudo, o primeiro subtema prende-se com a identificação de aspetos cognitivos. Pretendemos saber o que costumam pensar os estudantes enquanto estão a estudar e para isso, foi colocada a questão “o que costumam pensar quando estás a estudar?”. Emergiram três categorias que correspondem a três tipos de pensamentos: pensamentos distratores, pensamentos centrados na tarefa académica e pensamentos centrados na pessoa.

Na tabela 3.34 apresentamos a estrutura global do subtema III.1. Identificação de aspetos cognitivos, as suas categorias, subcategorias e subsubcategorias.

Tabela 3. 34. Subtema III.1. Identificação de aspetos cognitivos: categorias, subcategorias e subsubcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUBSUBCATEGORIAS
1. Pensamentos distratores	1.1. Gerais/divagações	
	1.2. Decorrentes de aspetos motivacionais	1.2.1. Pensamentos ligados a motivações concorrenciais 1.2.2. Dúvidas/Valor do estudo
2. Pensamentos centrados na tarefa (académica)	2.1. Orientados para a matéria	
	2.2. Orientados para memorização	
	2.3. Orientados para aplicação prática	
	2.4. Orientados para procura de compreensão	
	2.5. Orientados para a avaliação	
	2.6. Orientados para resultados	
	2.7. Pensamentos de controlo volitivo	
	2.8. Controlo de pensamentos distratores	
	2.9. Pensamentos decorrentes da avaliação ou monitorização do estudo	
	2.10. Pensamento de controlo/regulação ambiental	
	2.11. Pensamentos de julgamento de realizações e inferências adaptativas	
3. Pensamentos centrados na pessoa	3.1. Pensamentos centrados em ganhos	
	3.2. Pensamentos centrados no Futuro académico/profissional	
	3.3. Pensamentos de cariz emocional negativo	

A tabela 3.35 mostra os resultados obtidos em cada uma das categorias considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 35. Subtema III.1. Identificação de aspetos cognitivos: categorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1. Pensamentos distratores	2	3	3	5	3	3	5	4	28	
	2.3	3.5	3.5	5.8	3.5	3.5	5.8	4.7		32.9
2. Pensamentos centrados na tarefa (académica)	4	5	8	8	3	8	4	4	44	
	4.7	5.8	9.4	9.4	3.5	9.4	4.7	4.7		51.8
3. Pensamentos centrados na pessoa	1	1	2	2	3	1	2	1	13	
	11.8	11.8	2.3	2.3	3.5	11.8	2.3	11.8		15.3
Total N	7	9	13	15	9	12	11	9	85	
Total %	8.2	10.6	15.3	17.7	10.6	14.1	12.9	10.6		100

A totalidade do volume de informação do subtema III.1., identificação de aspetos cognitivos distribui-se por três categorias sendo que os pensamentos centrados na tarefa (académica) (N=44; 51.8%) apresentam maior volume de informação do que os

pensamentos distratores (N=28; 32.9%) e do que os pensamentos centrados na pessoa (N=13; 15.3%).

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso Psicologia apresenta maior volume de informação (N=44; 51.8%) do que o grupo de estudantes de Biologia (N=41; 48.2%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3º ano apresenta um volume de informação superior (N=48; 56.5%) do que o grupo de estudantes de 1º ano (N=37; 43.5%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo masculino (N=45; 52.9%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de sexo feminino (N=40; 47.1%).

A análise estatística deste subtema indica que não existem associações significativas por relação com as variáveis curso, ano e sexo.

Em seguida serão analisadas as categorias identificadas.

1.3.1.1. Pensamentos distratores

No contexto da identificação de aspetos cognitivos durante o estudo, a primeira categoria refere-se aos pensamentos distratores e inclui verbalizações dos estudantes relativas a pensamentos perturbadores do seu estudo. Emergiram duas subcategorias sendo que a primeira prende-se com pensamentos gerais/divagações e a segunda com pensamentos decorrentes de aspetos motivacionais.

Na tabela 3.36 apresentamos o volume de informação obtido em cada uma das subcategorias considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 36. Categoria Pensamentos distratores: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1.1. Gerais/divagações	2	0	2	4	1	1	2	1	13	
	7.1	-	7.1	14.3	3.6	3.6	7.1	3.6		46.4
1.2. Decorrentes de aspetos motivacionais	0	3	1	1	2	2	3	3	15	
	-	10.7	3.6	3.6	7.1	7.1	10.7	10.7		53.6
Total N	2	3	3	5	3	3	5	4	28	
Total %	7.1	10.7	10.7	17.9	10.7	10.7	17.9	14.3		100

A totalidade do volume de informação da categoria pensamentos distratores distribui-se por duas subcategorias sendo que os pensamentos decorrentes de aspetos

motivacionais (N=15; 53.6%) apresentam um volume de informação ligeiramente superior do que os gerais/divagações (N=13; 46.4%).

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso Biologia apresenta um volume de informação (N=15; 53.6%) ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de Psicologia (N=13; 46.4%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3º ano apresenta um volume de informação ligeiramente superior (N=17; 60.7%) do que o grupo de estudantes de 1º ano (N=11; 39.3%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo masculino (N=15; 53.6%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de sexo feminino (N=13; 46.4%).

A análise estatística desta categoria indica que não existem associações significativas por relação com as variáveis curso, ano e sexo.

Em seguida passaremos a analisar cada uma das subcategorias identificadas.

A) Pensamentos gerais/divagações

Os pensamentos gerais/divagações reportam-se a verbalizações relativas a pensamentos dos estudantes que, de uma forma geral e não especificada, surgem durante o estudo e que dificultam a tarefa. Estes pensamentos prendem-se com assuntos variados, atividades alternativas ao estudo, questões pessoais, relacionais e dificuldades académicas.

“É coisas aleatórias...às vezes é coisas do meu dia a dia ou (...) uma relação com um colega.” (Suj.48)

“penso no dia que está lá fora, penso nas coisas que eu poderia estar a fazer, na mosca a passar” (Suj.1)

“quando estou a estudar é mais problemas na universidade (...) as dificuldades que estou a ter e não consigo ultrapassar” (Suj.6)

A continuidade prolongada no tempo de estudo e a antecedência relativamente à data de avaliação são vistos, pelos estudantes, como fatores de dispersão dos pensamentos.

“...às vezes quando já estou há muito tempo a estudar... já começo a divagar um bocadinho” (Suj.40)

“(...) se estiver com imenso tempo de antecedência estou a pensar noutras coisas, no que é que vou fazer ... se vou sair à noite, o que é que vou vestir amanhã, ou coisas assim” (Suj.29)

A verbalização de um dos estudantes chama a atenção para o fato dos seus pensamentos durante o estudo dependerem daquilo que está a sentir no momento.

“muitas vezes isso também vai derivar...depende do que estou a sentir no momento... por exemplo se tiver com algum problema de relacionamento com a minha namorada ou com os meus familiares... isso vai afectar...eu começo a pensar nisso (...) quando estou a estudar...penso muitas vezes na minha família... e...em tudo...eu sei lá eu penso em tudo eu penso um pouco em tudo...” (Suj.21)

A verbalização de um outro estudante explicita a ideia de que pensar sobre vários assuntos, os seus próprios sentimentos, o seu percurso, as suas dificuldades e sobre aquilo que está a estudar torna-se algo estruturante e coadjuvante do estudo pois permite-lhe criar relações entre conhecimentos e atribuir significado ao seu próprio pensamento.

“Costumo pensar sobre tudo... divagar... porque penso que se divagar, consigo encontrar, consigo talvez construir uma teia de conhecimento (...) eu costumo pensar muitas vezes e rever-me nos sentimentos e fazer “introspecções” analisar os sentimentos que vou encontrando e as dificuldades, por isso, isto do “pensar”, pelo menos para mim não é assim tão estranho (...)pelo menos para mim costuma ser bom porque apesar de me perder, depois às tantas vou procurar o sentido daquilo tudo que pensei... “porque é que eu fiz aquele trajeto?” e pensar também que “para que é que serve aquilo que estou a fazer...?” porque é que estou a pensar o que estou a pensar, porque é que estou a pensar sobre aquilo que estou a trabalhar, estou a ler sobre” (Suj.34)

B) Pensamentos distratores decorrentes de aspetos motivacionais

Os pensamentos distratores decorrentes de aspetos motivacionais referem-se às ideias e pensamentos dos estudantes que se revelam distratores para com a tarefa de estudo e que advêm de aspetos motivacionais. Como é possível observar na tabela F36, os pensamentos ligados a motivações concorrenciais (N=9; 60%) foram ligeiramente mais referidos do que as dúvidas/valor do estudo (N=6; 40%).

Os pensamentos ligados a motivações concorrenciais prendem-se com a vontade de procurar atividades alternativas ao estudo. Este tipo de pensamento decorre frequentemente do fato dos estudantes não gostarem da matéria.

“Ok...hum...quando estou a estudar, há sempre aquele sentimento de querer sair dali...e ...arrumar a casa... fazer qualquer coisa....ser tipo.. pronto...divagar um pouco...tudo menos estudar...” (Suj.21)

“a minha cabeça começa a dispersar... começo a pensar em coisas, o que é que podia estar a fazer e não estar a fazer” (Suj.9)

“(...) se não estou a gostar, começo a pensar “ai se estivesse a estudar a outra que eu gosto tanto era tão mais fácil...eu se calhar já tinha isto despachado” (Suj.40)

As dúvidas/valor do estudo referem-se aos pensamentos de incerteza acerca do valor e da utilidade do estudo e estes podem emergir a partir de situações como não gostar das disciplinas de estudo e/ou não conseguir estabelecer relação entre as matérias com o seu futuro profissional.

“penso várias vezes “Qual é que vai ser o resultado final?”... “estou a estudar e o que é que vai sair daqui?”(...)“valeu a pena?, não valeu?” penso nisso muitas vezes” (Suj.43)

“Quando não gosto daquilo que estou a estudar penso... “para que é que isto me vai servir?” hum...que não se devia de dar...que é parvo sei lá...que não faz sentido...” (Suj.14)

“se eu não conseguir fazer essa ligação entre o que estou a aprender e a minha futura vida profissional, então penso “para que é que me estão a ensinar isto? qual o objetivo?” (Suj. 46)

1.3.1.2. Pensamentos centrados na tarefa

No contexto da identificação de aspetos cognitivos durante o estudo, a segunda categoria refere-se aos pensamentos centrados na tarefa (académica). Emergiram onze subcategorias que correspondem a vários tipos de pensamentos: orientados para a matéria, orientados para memorização, orientados para aplicação prática, orientados para procura de compreensão, orientados para a avaliação, orientados para resultados, pensamentos de controlo volitivo, controlo de pensamentos distratores, pensamentos decorrentes da avaliação ou monitorização do estudo, pensamento de controlo/regulação ambiental e pensamentos de julgamento de realizações e inferências adaptativas.

Os pensamentos orientados para a matéria são focados nos conteúdos de estudo de uma forma específica. Este foco na tarefa pode acontecer por ser uma característica natural dos estudantes, a de não se distraírem com outros pensamentos no momento do estudo; mas, para outros estudantes, parece haver necessidade de abstração de pensamentos concorrenciais para haver focalização na tarefa.

“O que costumo pensar? Geralmente costumo pensar naquilo que estou a estudar... não sou muito de divagar enquanto estudo” (Suj.12)

“Geralmente estou muito concentrado, não tendo a divagar muito (...)” (Suj.24)

“O que é que eu costumo pensar (...) tento abstrair-me ao máximo das coisas do dia-a-dia e tentar só mesmo dedicar-me ao estudo” (Suj.8)

“eu tento pensar naquilo que estou a estudar ... e nos conteúdos e nos conhecimentos que tenho que adquirir” (Suj.28)

Outros estudantes especificam que se focam na matéria quando se sentem bem consigo mesmos e quando gostam, têm interesse e reconhecem importância nesses conteúdos.

“Quando gosto do que estou a estudar, estou só a pensar nisso...” (Suj.7)

“Quando estou bem, estou mesmo concentrada, estou mesmo a pensar naquilo na matéria” (Suj.26)

Destacamos duas verbalizações de estudantes que afirmam não pensar em nada e que, por estarem focados, só “pensam” na matéria, levando-nos a refletir acerca da possível falta de consciência por parte dos estudantes sobre os conteúdos do seu próprio pensamento.

“O que costumo pensar? Eu não costumo pensar em nada! Estou a estudar e foco-me na matéria e pronto!” (Suj.19)

“Ah não penso em nada (...) quando estou a estudar, eu só penso naquilo que estou a ver (...) enquanto estiver a estudar, só estou com a cabeça focada ali (...)” (Suj.42)

Os pensamentos orientados para a memorização surgem referidos como procura de associações dirigidas intencionalmente para a tarefa cognitiva de retenção.

“coisas que eu vou associando constantemente (...) faço isso de propósito como processo de memorização” (Suj.35)

Os pensamentos orientados para aplicação prática referem-se a pensamentos específicos para a aplicação prática da matéria de estudo, quer seja relativamente ao onde a usar quer seja ao como a usar. Este tipo de pensamento permite a complementaridade entre a teoria e a prática e também facilita a atenção/concentração na tarefa, evitando pensamentos distratores.

“penso “onde é que eu posso utilizar isto?” ou seja... muito a aplicação prática das matérias” (Suj. 46)

“no processo de estudo mesmo, até penso em aplicá-las na prática, de como será aplicar as coisas na prática” (Suj.32)

“(...) eu gosto de pensar em casos práticos (...) um exemplo do quotidiano para perceber porque é que as coisas acontecem... (...) para ser mais fácil complementar as duas coisas a prática e a teoria” (Suj.25)

“penso muitas vezes ...se eu tiver a estudar e se eu não encontrar um exemplo para aplicar essa matéria em específico ou essa cadeira depois torna-se mais complicado pensar muito nisso em vez de estar concentrado, começo a divagar para o resto” (Suj.44)

Os pensamentos orientados para a procura de compreensão dirigem-se para um entendimento profundo dos conteúdos. Esta procura de compreensão conduz os estudantes à pesquisa complementar e também à procura de contextos de discussão sobre as matérias.

“penso na matéria... tenho que perceber aquilo a todos os custos, e é assim” (Suj.22)

“Quando é uma coisa que me chama muito... um pormenorito ... vou pesquisar aquilo à internet e depois isso leva-me a outra coisa e outra coisa” (Suj.24)

“às vezes dou por mim a ...um simples facto e aquilo pode não estar... a professora só diz “é só até aqui”, mas eu posso sempre ir investigar mais qualquer coisa, dá sempre a intenção que...podemos ir mais além do que aquilo que estamos a estudar...e outras vezes dou por mim a falar aquilo que estudei com os meus ...discuto pontos de vista com os meus amigos...com os meus colegas... e com os meus pais também...” (Suj.2)

Os pensamentos orientados para a avaliação surgem como pensamentos dirigidos para os momentos de avaliação e para a preparação dos mesmos.

“quando estou a estudar, normalmente ou estou a pensar como é que irá ser o teste (...)” (Suj.38)

“[se estiver mesmo concentrada, estou a pensar no estudo]...tentar pensar se aquilo vai sair no teste, e depois, ver as partes mais importantes [para depois tentar fixar melhor...]” (Suj.29)

Os pensamentos orientados para resultados prendem-se com a aspiração de obter bons resultados académicos.

“o que eu penso... é em conseguir atingir os resultados” (Suj.3)

“(...) e pensar que se estou aqui...tenho que conseguir ter bons resultados... e é isso que me dá mais vontade” (Suj.4)

Salientamos uma verbalização que transmite a ideia de que o estudante pensa não só nos resultados das provas de avaliação mas também nas implicações destes para o seu percurso futuro. O cariz motivacional deste pensamento leva-o a sentir-se bem e crente nos seus objetivos.

“[quando estou a estudar, normalmente ou estou a pensar como é que irá ser o teste (...) ou] penso ... que o teste em si ou aquela disciplina em si, poderá afetar por exemplo a média ou poderá afetar o resto do meu percurso (...) e com uma média melhorzinha, posso entrar para o mestrado melhorzinho (...) o estudo para cada disciplina é ali a base de tudo... uma pessoa ao estudar bem, vai ter boas notas nos testes, vai ter boas médias, vai conseguir sempre fazer aquilo que quer... e acho que assim, uma pessoa sente-se sempre bem...” (Suj.38)

Os pensamentos de controlo volitivo prendem-se com o autodomínio da volição e emergem quando o estudante não gosta do que está a estudar, quando está distraído ou quando tem a sensação de que o estudo não está a correr como pretende.

“quando eu não gosto, penso sempre “ah tenho que tentar saber para fazer” (Suj.32)

“(...) eu distraio-me muito facilmente...sei lá, às vezes começo a pensar em coisas corriqueiras e com isso distraio-me e tenho que fazer uma disciplina a mim mesma “vá...foca-te naquilo que estavas a fazer” (Suj.30)

“quando corre mal, sinto que... pronto, penso que não está a correr bem e que tenho que parar ...tenho que descansar...” (Suj.18)

Para realizar este controlo, os estudantes utilizam estratégias como pausas e/ou auto-instruções o que lhes permite voltar posteriormente à tarefa do estudo.

“Isso é complicado... não sei... grande parte das vezes penso... “só falta mais um bocadinho...” outras ... penso “tem que ser!” quando é as vésperas...e outras penso... não sei...sei lá... outras não penso, faço! E pronto... não sei...” (Suj.13)

“depois volto outra vez ao tema (...) muitas vezes penso assim “tenho que estudar” é isso que eu penso “tenho que estudar” (Suj.9)

O controlo de pensamentos distratores pode acontecer através do afastamento de pensamentos que não interessam para o estudo ou da realização de pausas quando o estudante tem a perceção de que já está a estudar há algum tempo consecutivo.

“são pensamentos do dia-a-dia que rapidamente consigo afastar e voltar ao ponto que me interessa” (Suj.33)

“(...) tento não pensar em nada porque se não pensar em nada consigo me concentrar só no que tenho à frente para fazer e se pensar em alguma coisa distraio-me” (Suj.36)

“Depende...se já estiver a estudar há muito tempo...normalmente dou comigo a vaguear (...) e então faço uma pausa” (Suj.20)

Os pensamentos decorrentes da avaliação ou monitorização do estudo prendem-se com uma única verbalização relativa a pensamentos que decorrem da avaliação e/ou da monitorização do estudo e se ligam a expectativas de resultado assim como a possíveis alternativas.

“Lá está! depende ...depende de se estou a conseguir estudar bem ou não, porque se estou a conseguir estudar bem, eu penso que vou ter uma boa nota e que só tenho que continuar a ir por esse caminho...se o estudo está a correr mal, começo a pensar que não vou conseguir e começo logo a ver as outras oportunidades que tenho(...)” (Suj.47)

Os pensamentos de controlo/regulação ambiental prendem-se com uma única verbalização relativa aos pensamentos orientados para a tarefa de regulação ambiental de forma a reduzir os distratores.

“(...) eu tiro o telemóvel de ao pé de mim, e penso assim “tá sempre no silêncio!” porque eu sei porque alguém me vai ligar pedir não sei o quê (...) às vezes já estou ali tão embalada e o estudo está a correr

bem, se estiverem a me ligar e a mandar mensagens, pronto, aquilo quebra o raciocínio, e depois tenho que voltar atrás (...)” (Suj.28)

Os pensamentos de auto-reflexão/de julgamento de realizações e inferências adaptativas prendem-se com a verbalização de um único estudante numa situação particular de falta de tempo para estudar para a avaliação. O exemplo revela um pensamento reflexivo concreto, com um auto-julgamento sobre a realização e uma inferência adaptativa para situações semelhantes.

“hum... se tiver com pouquíssimo tempo para estudar, acontece imensas vezes, começo a pensar “o que é que eu posso fazer se chumbar isto?”, “para a próxima tenho que estudar mais” e como já estou em cima da hora e estou muito nervosa e então penso assim “para a próxima, estudas mais um bocadinho, para a próxima estudas mais” (Suj.29)

Na tabela 3.37 apresentamos o volume de informação obtido nesta categoria considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 37. Categoria Pensamentos centrados na tarefa: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
2.1. Orientados para a matéria	1	4	2	1	1	4	2	1	16	
	2.3	9.1	4.5	2.3	2.3	9.1	4.5	2.3		36.4
2.2. Orientados para memorização	0	0	1	1	0	0	0	0	2	
	-	-	2.3	2.3	-	-	-	-		4.5
2.3. Orientados para aplicação prática	0	0	1	1	0	1	0	2	5	
	-	-	2.3	2.3	-	2.3	-	4.5		11.4
2.4. Orientados para procura de compreensão	1	0	0	2	0	2	0	0	5	
	2.3	-	-	4.5	-	4.5	-	-		11.4
2.5. Orientados para a avaliação	0	0	1	0	0	0	1	0	2	
	-	-	2.3	-	-	-	2.3	-		4.5
2.6. Orientados para resultados	2	0	0	0	0	0	1	0	3	
	4.5	-	-	-	-	-	2.3	-		6.8
2.7. Pensamentos de controlo volitivo	0	1	1	1	2	0	0	0	5	
	-	2.3	2.3	2.3	4.5	-	-	-		11.4
2.8. Controlo de pensamentos distratores	0	0	0	2	0	1	0	0	3	
	-	-	-	4.5	-	2.3	-	-		6.8
2.9. Pensamentos decorrentes da avaliação ou monitorização do estudo	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
	-	-	-	-	-	-	-	2.3		2.3
2.10. Pensamento de controlo/regulação ambiental	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
	-	-	2.3	-	-	-	-	-		2.3
2.11. Pensamentos de julgamento de realizações e inferências adaptativas	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
	-	-	2.3	-	-	-	-	-		2.3
Total N	4	5	8	8	3	8	4	4	44	
Total %	9.1	11.4	18.2	18.2	6.8	18.2	9.1	9.1		100

A totalidade do volume de informação presente na categoria pensamentos centrados na tarefa distribui-se por onze subcategorias sendo que a subcategoria gerais (N=16; 34.4%) é a que apresenta maior volume de informação. As restantes subcategorias orientados para aplicação prática (N=5; 11.4%), orientados para procura de compreensão

(N=5; 11.4%), pensamentos de controlo volitivo (N=5; 11.4%), orientados para resultados (N=3; 6.8%), controlo de pensamentos distratores (N=3; 6.8%), orientados para memorização (N=2; 4.5%), orientados para a avaliação (N=2; 6.8%), pensamentos decorrentes da avaliação ou monitorização do estudo (N=1; 2.3%), pensamentos de controlo/regulação ambiental (N=1; 2.3%) e pensamentos de julgamento de realizações e inferências adaptativas (N=1; 2.3%), apresentam volumes de informação residuais.

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso Psicologia apresenta maior volume de informação (N=25; 56.8%) do que o grupo de estudantes de Biologia (N=19; 43.2%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3º ano apresenta um volume de informação ligeiramente superior (N=24; 54.5%) ao grupo de estudantes de 1º ano (N=20; 45.5%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo masculino (N=25; 56.8%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de sexo feminino (N=19; 43.2%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

1.3.1.3. Pensamentos centrados na pessoa

No âmbito da identificação das experiências cognitivas durante o estudo, a categoria pensamentos centrados na pessoa (de projeção no futuro) inclui verbalizações relativas aos pensamentos que ocorrem durante o estudo e que são centrados nos próprios sujeitos e orientados para o seu futuro incluindo três tipos de pensamentos: pensamentos centrados em ganhos; pensamentos centrados no futuro académico/ profissional; e pensamentos de cariz emocional negativo.

Os pensamentos centrados em ganhos reportam-se a verbalizações relativas aos pensamentos que ocorrem durante o processo de estudo e que são centrados nos possíveis ganhos advindos desse estudo. Estes ganhos são expressos através de pensamentos de que estão a fazer algo que consideram como bom para si; pensamentos de gratificação, ou seja, de estar a fazer algo que produz satisfação; pensamentos de que estão a fazer algo que lhes permitirá um trabalho e um futuro profissional; pensamentos de que estão a fazer algo que os enriquece como pessoas, algo que os torna mais conhecedores e mais interessantes por estarem a aprender.

“...penso que estou a fazer algo bom para mim, quando corre bem” (Suj.18)

“depende muito daquilo que estou a estudar porque quando me interessa eu penso “era mesmo isto que eu queria, estou mesmo contente”, tenho gosto e para além de pensar nisso, às vezes verbalizo muito quando estou com amigos ou assim, tenho a tendência a dizer “o que eu estou a estudar é que é bom (...)” (Suj.27)

“normalmente, o que penso quando gosto, é “isto é fantástico, tenho que aprender isto porque isto é giro, vou trabalhar nisto” é isto que eu quero fazer” (Suj.32)

“O que costumo pensar? penso que me estou a tornar uma pessoa cada vez mais interessada, mais interessante, e acho que é sempre bom, estarmos a aprender cada vez mais.” (Suj.39)

Os pensamentos centrados no futuro académico/profissional reportam-se a verbalizações acerca de pensamentos que ocorrem durante o processo de estudo e que são centrados nos objetivos pessoais e no investimento pessoal que os estudantes fazem e nas expectativas sobre o seu futuro académico e profissional.

“basicamente nos meus objetivos...“onde quero chegar?...” e...“aonde é que isto pode me levar?” (Suj.16)

“Que de certa forma, é um investimento pessoal para mim, porque trata-se do meu futuro, e então... há que agarrar nisso” (Suj.10)

“(...) é para ter mais oportunidades e...conseguir ter melhores expectativas no futuro” (Suj.4)

Estes pensamentos constituem-se fontes de auto-motivação para ultrapassar obstáculos motivacionais como a ausência de gosto pelas matérias e também para atingir as metas às quais se propõem.

“quando gosto...sinto que estou no curso certo... que vou gostar do que vou fazer no futuro...de que sei ou que tenho uma ideia do que quero fazer no futuro, fico mais contente não é tão desmotivante...” (Suj.14)

“ponho-me a pensar “ok! isto não é muito interessante” “não gosto muito disto mas para conseguir fazer o que tenho de fazer, no futuro, tenho...tenho que passar por isto” (Suj.23)

Os pensamentos de cariz emocional negativo prendem-se com situações em que os estudantes não gostam da disciplina e/ou das matérias que estão a estudar ou se sentem em circunstâncias temporais (não ter tempo) de maior pressão. A consciência acerca da sua situação leva-os a pensar sobre o seu estado de cansaço e de stress e a descentrar a sua atenção da tarefa para com o seu próprio estado emocional.

“Se não gosto da matéria, para mim é uma seca...costumo pensar muitas vezes nisso” (Suj.44)

“mas depois se eu não gostar ou se embirrar com alguma coisa externa, porque às vezes, (...) há prazos que nós devemos cumprir (...) e isso deixa-nos cansados, deixa-nos sob grande stress, e isso também vai influenciar a maneira como depois nós pensamos sobre aquilo... porque, se eu já estou irritada porque não tenho tempo para fazer as coisas, porque é tudo ao mesmo tempo então quando estou a olhar para as coisas em vez de estar a pensar “faz isto, tens mais do que fazer, estou a fazer mas estou a pensar “que raiva!” (Suj.27)

Na tabela 3.38 apresentamos o volume de informação obtido nesta categoria considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 38. Categoria Pensamentos centrados na pessoa: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
3.1. Pensamentos centrados em ganhos	0	0	1	1	1	0	1	0	4	30.8
	-	-	7.7	7.7	7.7	-	7.7	-		
3.2. Pensamentos centrados no futuro académico/ profissional	1	1	0	1	2	1	1	0	7	53.8
	7.7	7.7	-	7.7	15.4	7.7	7.7	-		
3.3. Pensamentos de cariz emocional negativo	0	0	1	0	0	0	0	1	2	15.4
	-	-	7.7	-	-	-	-	7.7		
Total N	1	1	2	2	3	1	2	1	13	
Total %	7.7	7.7	15.4	15.4	23.1	7.7	15.4	7.7		100

O volume de informação da categoria pensamentos centrados na pessoa distribui-se por três subcategorias. Apesar de todas apresentarem volumes residuais de informação, os pensamentos centrados no futuro académico/profissional (N=7; 53.8%) contêm um volume ligeiramente superior ao das restantes subcategorias pensamentos centrados em ganhos (N=4; 30.8%) e pensamentos de cariz emocional negativo (N=2; 15.4%).

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso Biologia apresenta um volume de informação (N=7; 53.8%) praticamente idêntico ao do grupo de estudantes de Psicologia (N=6; 46.2%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes do curso de 3ºano apresenta um volume de informação (N=7; 53.8%) praticamente idêntico ao do grupo de estudantes de 1ºano (N=6; 46.2%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo feminino (N=8; 61.5%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de sexo masculino (N=5; 38.5%).

No caso desta subcategoria, não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

1.3.1.4. Síntese e discussão dos resultados do subtema III.1. Identificação de aspetos cognitivos

A análise das respostas dos estudantes à questão “o que é que costumam pensar quando estás a estudar?” oferece-nos o panorama dos pensamentos e de aspetos cognitivos, referidos pelos estudantes, como emergentes durante o estudo.

Na presente investigação surgem três grupos de pensamentos: pensamentos distratores para com a tarefa de estudo, pensamentos centrados na tarefa de estudo e pensamentos centrados na pessoa (i.e., no próprio estudante). De entre estes três tipos de

pensamento, os centrados na tarefa foram os mais referidos o que parece indicar que, durante o estudo, os pensamentos dos estudantes se centram mais nas atividade em si do que nos distratores ou mesmo em questões pessoais. Este poderá ser um bom indicador na medida em que vários estudos confirmam que a focalização da atenção e concentração nas tarefas de estudo conduzem à melhoria e qualidade da realização académica.

Relativamente aos pensamentos distratores para com a tarefa de estudo emergiram pensamentos gerais/divagações e pensamentos decorrentes de aspetos motivacionais (pensamentos ligados a motivações concorrenciais e pensamentos de dúvidas/valor do estudo). Os pensamentos gerais/divagações referem-se a pensamentos vagos sobre vários assuntos do dia-a-dia que se revelam perturbadores para o estudo. Alguns estudantes têm consciência de que quando começam a divagar isso os leva a perderem tempo de estudo e em simultâneo a não conseguir resolver problemas nem concluir trabalhos. Por outro lado, há estudantes para os quais os pensamentos divergentes se tornam auxiliares da atividade de estudo pois permite-lhes criar relações entre conhecimentos e atribuir significado ao seu próprio pensamento. Será importante utilizar estes resultados como coadjuvantes do processo de estudo sobretudo ajudando os estudantes a construírem um maior auto-conhecimento para perceberem quando é que a divergência ou convergência de pensamentos poderá ajudá-los no estudo. A partir das verbalizações dos estudantes compreendemos que algumas das causas da emergência de pensamentos gerais/divagações são o estudo prolongado consecutivo e por outro lado, o tempo relativamente à data de avaliação. Estes dados remetem-nos claramente para a necessidade dos estudantes organizarem e gerirem de forma eficaz o seu tempo de estudo fazendo uma planificação tanto da realização das tarefas como dos momentos de pausa (Aguiar & Bernardes, 2016).

Os pensamentos ligados a motivações concorrenciais prendem-se com pensamentos que refletem a vontade de realização de tarefas alternativas ao estudo. Este tipo de pensamento decorre frequentemente do fato do estudante não gostar da matéria e por isso a tendência para pensar em atividades alternativas e para pensar em estudar outras disciplinas que gosta mais.

Os pensamentos de dúvida/valor do estudo emergem a partir de situações em que os estudantes não gostam da disciplina de estudo e não conseguem estabelecer relação entre a disciplina e a matéria em estudo com o seu futuro profissional. Como consequência, os estudantes colocam em causa a necessidade de estudo, trabalho e de

persistência para com aquelas disciplinas. Este tipo de pensamento se não for contrariado pode se tornar prejudicial afetando a motivação, o empenho e desempenho dos estudantes.

No âmbito dos pensamentos centrados na tarefa emergiram onze subcategorias sendo que algumas incluem pensamentos aparentemente mais ligados aos conteúdos de aprendizagem (pensamentos orientados para a matéria; orientados para memorização; orientados para aplicação prática; orientados para procura de compreensão) outros mais voltados para o controle da tarefa (pensamentos de controle volitivo; controle de pensamentos distratores; pensamento de controle/regulação ambiental) e ainda outros mais voltados para a avaliação e para os resultados da tarefa (orientados para a avaliação; orientados para resultados; pensamentos decorrentes da avaliação ou monitorização do estudo; pensamentos de julgamento de realizações e inferências adaptativas). De todos estes, os pensamentos orientados para a matéria especificamente focados nos conteúdos de estudo foram os mais referidos. Este foco na tarefa pode acontecer por ser normal, para os sujeitos, não se distraírem com outros pensamentos ou tarefas no momento do estudo sendo por isso habitual estarem concentrados no estudo e não terem pensamentos concorrentes. Para outros estudantes, este processo não surge de forma tão natural, parecendo haver necessidade de exercer esforço para a abstração de pensamentos concorrentes para depois conseguirem se focalizar na tarefa. Para alguns estudantes, em momentos iniciais, parece ser mais fácil estar focado no estudo levando-nos a questionar se essa concentração se manterá até ao final da atividade de estudo. Outros estudantes afirmam que quando estão a estudar pensam apenas na matéria. Outros estudantes especificam que geralmente pensam mais nos conteúdos em situações que gostam da matéria, em que têm interesse e reconhecem a importância da mesma e quando se sentem bem consigo mesmos. Estes fatores chamam-nos à atenção para o papel que os aspetos afetivos, quer os relativos à tarefa em si quer em relação à sua situação pessoal, possam ter na focalização dos pensamentos.

Os pensamentos orientados para a aplicação prática e os pensamentos orientados para a procura de compreensão foram muito pouco referidos, mas, no nosso entender, também merecem alguma atenção. Os pensamentos orientados para aplicação prática parecem conduzir os estudantes a uma complementaridade entre a teoria e a prática e, para alguns, isso revela-se facilitador do estudo por permitir a manutenção da atenção/concentração na tarefa. Estes dados podem ser úteis para a possibilidade de incluir mais casos práticos nas aulas e mais situações nas quais os estudantes possam fazer

esta transferência de conhecimentos de situações mais teóricas para situações mais concretas.

Os pensamentos orientados para a procura de compreensão parecem encaminhar os estudantes a um esforço no sentido de compreenderem profundamente o que estão a estudar, levam também à pesquisa para certificarem aquilo que estão a aprender e, também, à procura de contextos onde possam discutir e debater sobre as matérias com outros. Estes resultados revelam-se interessantes na medida em que podem ser indicadores de intervenção para com os estudantes. De forma concreta, os professores e/ou outros intervenientes no ensino superior, podem apelar aos estudantes para que encontrem formas práticas de aplicação dos seus conhecimentos, e por outro lado, podem fomentar estratégias e contextos de pesquisa e de debate que promova nos estudantes a vontade de aumentar o seu nível de compreensão das matérias.

Os estudantes da nossa amostra que referiram ter pensamentos de controlo (pensamentos de controlo volitivo, controlo de pensamentos distratores, pensamento de controlo/regulação ambiental) explicam que isso acontece em situações que não gostam do que estão a estudar e quando têm a sensação de que o estudo não está a correr como pretendem. O controlo volitivo surge através de auto-instruções e de interrupções no estudo o que permite aos estudantes voltarem à tarefa mais tarde e manterem a motivação para o estudo. Turner e Husman (2008) referem a utilização de estratégias de controlo volitivo como facilitador da regulação das emoções e da perceção de insucesso auxiliando os estudantes a regular a sua aprendizagem. Infelizmente nos nossos resultados, estes pensamentos e esta estratégia foram muito pouco referidos sendo importante refletir sobre formas de promover estratégias de controlo volitivo entre os estudantes.

O pensamento de controlo/regulação ambiental retratado na verbalização de um estudante que refere controlar distratores, como o telemóvel, para não ser interrompido vai ao encontro do princípio das sequências homogéneas (Froehle & White, 2014) que sugere que os indivíduos tornam-se menos eficazes e mais demorados a realizar as tarefas quando constantemente interrompidos. Por outro lado, este exemplo chama-nos também à atenção para o fenómeno do *multitasking* que, como já anteriormente referido, pode ter consequências negativas para a tarefa de estudo (Sana, Weston & Cepeda, 2013).

De entre os pensamentos menos referidos salientamos os pensamentos decorrentes da avaliação ou monitorização do estudo e os pensamentos de auto-reflexão/de julgamento de realizações e inferências adaptativas, pela importância que estes podem acarretar para a aprendizagem dos estudantes. Sabendo que a monitorização fornece

informação sobre o progresso e sobre os retrocessos dos processos de estudo (Efklides, 2014), esta estratégia revela-se indispensável para os estudantes compreenderem e regularem o seu desempenho e realização académicos. No entanto, na nossa amostra foram muito poucas as referências às mesmas, sendo importante pensar em formas de promover este tipo de estratégia junto dos estudantes. Os pensamentos de auto-reflexão/de julgamento de realizações e inferências adaptativas emergem numa única situação muito particular de falta de tempo para estudar relativamente à data de avaliação, situação esta em que o estudante pensa em alternativas para o caso de reprovar àquela disciplina e pensa numa situação remediativa futura para que não volte a acontecer. Este exemplo revela reflexão, auto-julgamento sobre a sua realização e uma inferência adaptativa para uma outra situação futura semelhante. No modelo de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman, na terceira fase, a auto-reflexão envolve processos como a auto-avaliação (Núñez, Solano, González-Pienda & Rosário, 2006). De Corte (2016) desenvolveu um estudo de intervenção com estudantes universitários que envolvia a promoção de autorregulação e passava pelo treino de competências cognitivas como a orientação, de planificação, auto-teste e reflexão e de competências de autorregulação afetiva como o auto-julgamento, o valor, o coping e a atribuição. Encontrou resultados positivos da intervenção na autorregulação e no desempenho académico dos estudantes, em termos da orientação (preparação da própria aprendizagem através da análise das características da tarefa) e do auto-julgamento (auto-avaliação das próprias capacidades e previsão realista acerca do esforço necessário para realizar tal tarefa). Este é um exemplo de uma boa prática de intervenção que faz todo o sentido no ensino superior.

Os processos envolvidos no auto-julgamento remetem-nos para a atribuição causal que os estudantes fazem relativamente à sua prestação académica. A atribuição causal tem assim um papel fundamental nos processos de auto-reflexão dado que as atribuições de insucesso académico e baixos níveis de competência cognitiva podem trazer reações negativas e falta de compromisso para com o trabalho escolar (Zimmerman & Kitsantas, 1997). As atribuições causais focadas nas estratégias de aprendizagem também ajudam os estudantes a identificar fontes de erro e reorganizam o seu perfil de estratégias de aprendizagem e também podem ser alvo de intervenção.

No âmbito da identificação dos aspetos cognitivos durante o estudo, os pensamentos centrados na pessoa foram os menos referidos levando-nos a refletir acerca deste resultado e a questionar se este tipo de pensamento não foi mais evidente porque os estudantes realmente não pensam muito em si quando estão a estudar ou se, por outro

lado, até pensam mas não consideram importante ao ponto de o referir. Dentro destes emergiram os pensamentos centrados em ganhos, os pensamentos de cariz emocional negativo e os pensamentos centrados no futuro académico/profissional. Destacamos estes últimos por terem sido os mais referidos. Estes pensamentos dos estudantes são centrados no seu futuro pessoal, académico e profissional e passam por objetivos pessoais, pelas expectativas e pelo investimento pessoal que fazem para com o seu futuro. Estes pensamentos refletem-se como uma forma de auto-motivação e de ultrapassar os obstáculos de modo a atingir as metas às quais se propõem.

A análise estatística deste subtema por relação com as variáveis curso, ano e sexo indica que não existem associações significativas.

Zhang (2004) encontrou diferenças entre estilos de pensamento e áreas científicas. No nosso estudo procurámos saber se existiam diferenças entre os cursos de Psicologia e Biologia e não encontramos associações significativas razão que nos leva a crer que os estudantes dos cursos biologia e psicologia não diferem nas suas experiências cognitivas, nomeadamente, nos conteúdos dos seus pensamentos.

No que concerne ao sexo, apesar de nos nossos resultados não terem surgido diferenças entre grupos, diversos autores estudam diferenças entre rapazes e raparigas no que diz respeito aos aspetos cognitivos (e.g., Gurian & Henley, 2001; Halpern, 2012). Halpern (2012) salienta que ambos os sexos são semelhantes e diferentes em muitos aspetos e por isso essa não deveria ser a principal questão mas sim, como é que essas semelhanças e diferenças se refletem no seu comportamento e pensamento. Halpern (1996) salienta as implicações das diferenças entre sexos para as políticas públicas de igualdade, construção e interpretação de testes, oportunidades e conquistas e nesta ordem de ideias, alerta para algum cuidado na utilização dos resultados da investigação sobre este tema. Em contexto de ensino/aprendizagem no ensino superior, as diferenças entre sexos poderão eventualmente servir para conseguir uma melhor adequação ao público-alvo, no entanto, e dada a flexibilidade que este contexto exige e permite, surgirá decerto a assertividade para cada situação.

1.3.2. Subtema III.2. Estratégias para lidar com o que pensa

No contexto das experiências cognitivas durante o estudo, o segundo subtema prende-se com as estratégias que os estudantes ativam para lidar com aquilo que pensam enquanto estudam. Foi colocada a questão “Como é que lidas com o que pensas quando

estás a estudar?” e a partir da análise das verbalizações dos estudantes, emergiram três grandes categorias: percepção avaliativa global, respostas afetivas e mobilização de estratégias.

Na tabela 3.39 apresenta-se a estrutura global do subtema III.2. Estratégias para lidar com o que pensa, as suas categorias e subcategorias.

Tabela 3. 39. Estratégias para lidar com o que pensa: categorias, subcategorias e subsubcategorias.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUBSUBCATEGORIAS
1. Percepção avaliativa global	1.1. Não sabe	
	1.2. Percepção positiva	
	1.3. Percepção negativa	
2. Respostas afetivas	2.1. Emoções/sentimentos	2.1.1.Sentimento de facilidade
		2.1.2.Sentimento de dificuldade
		2.1.3.Sentimento de dúvida
3. Mobilização de estratégias	3.1. Regulação cognitiva	3.1.1. Em geral
		3.1.2. Controlo de pensamentos distratores
	3.2. Regulação cognitivo-emocional	3.2.1. Substituição de pensamentos negativos por positivos
		3.2.2. Ativação de pensamentos positivos
		3.2.3. Minimizar a dificuldade
	3.3. Regulação metacognitiva	3.3.1. Auto-reflexão
		3.3.2. Análise crítica
	3.4. Regulação motivacional	3.4.1. Controlo volitivo
		3.4.2. Crenças de auto-eficácia
		3.4.3. Focalização nos objectivos
	3.5. Regulação da atividade de estudo	3.5.1. Pausas no estudo
		3.5.2. Realização de atividades alternativas

Na tabela 3.40 apresentamos os resultados obtidos neste subtema considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 40. Subtema III.2. Estratégias para lidar com o que pensa: categorias, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1. Percepção avaliativa global	2	4	5	4	2	3	2	2	24	
	2.4	4.7	5.9	4.7	2.4	3.5	2.4	2.4		28.2
2. Respostas afetivas	2	3	0	2	4	0	0	2	13	
	2.4	3.5	-	2.4	4.7	-	-	2.4		15.3
3. Mobilização de estratégias	4	4	7	7	6	7	6	7	48	
	4.7	4.7	8.2	8.2	7	8.2	7	8.2		56.5
Total N	8	11	12	13	12	10	8	11	85	
Total %	9.4	13	14.1	15.3	14.1	11.8	9.4	12.9		100

A totalidade do volume de informação presente no subtema III.2, estratégias para lidar com o que pensa, distribui-se por três categorias sendo que a mobilização de

estratégias (N=48; 56.5%) apresenta maior volume de informação do que a percepção avaliativa global (N=24; 28.2%) e do que a categoria respostas afetivas (N=13; 15.3%).

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso Psicologia apresenta um volume de informação (N=44; 51.8%) ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de Biologia (N=41; 48.2%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes do 3ºano apresenta um volume de informação (N=44; 51.8%) ligeiramente superior ao grupo de estudantes de 1ºano (N=41; 48.2%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo masculino (N=45; 52.9%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de sexo feminino (N=40; 47.1%).

A análise estatística deste subtema indica que não existem associações significativas por relação com as variáveis curso, ano e sexo.

Em seguida passaremos a analisar as categorias identificadas.

1.3.2.1. Percepção avaliativa global

No âmbito das estratégias de regulação de experiências cognitivas, a primeira categoria refere-se à percepção avaliativa global. Foram incluídas nesta categoria, as verbalizações relativas a uma percepção geral acerca de lidar bem ou não lidar bem com aquilo que pensa quando está a estudar. Nesta categoria limitámo-nos a uma contagem feita por sujeito e não por unidades de significado devido à brevidade das respostas adquiridas. Emergiram três subcategorias: não sabe; percepção positiva e percepção negativa.

A subcategoria não sabe inclui verbalizações de estudantes que expressam não saber bem como lidam com aquilo que pensam quando estão a estudar porque nunca pensaram nessa questão tornando-se difícil pensar e responder, mas consideram que lidam normalmente e/ou não sabem se existirá forma concreta de lidar com esses pensamentos.

“Não sei... nunca pensei muito nisso...como é que lido com o que penso... hum... não sei... como é que lido com o que penso quando estou a estudar... não sei... mas acho que lido de forma normal.” (Suj.29)

“Como é que lido com o que penso...hum...como é que lido...às vezes lido bem, às vezes lido mal... sei lá... aí ...isto é muito difícil de responder ...eu nunca pensei neste tipo de coisas... como é que lido com o que penso?...sei lá! (...)”(Suj.18)

“ (...) [Eu lido bem]...agora a forma...acho que não sei...nunca pensei nisso...nunca pensei nisso...nem sei se há forma de lidar...mas é naturalmente” (Suj.42)

A percepção positiva reporta-se às verbalizações dos estudantes que consideram que lidam bem com o que pensam quando estão a estudar uma vez que conseguem

abstrair-se dos distratores mantendo-se concentrados no estudo, tornando-o produtivo e também porque consideram que o estudo é uma atividade que têm que cumprir.

“Como lido? Normalmente... até lido bem...costumo lidar bem com o que penso” (Suj.31)

“Lido bem... e tento me abstrair de forma a concentrar-me ...não tenho assim um método específico...é estudando (...)para o estudo ser produtivo” (Suj.8)

“reaço bem...porque se eu penso que tenho que estudar, então estudo, logo...lido bem...” (Suj.9)

Saliente-se a verbalização de um estudante que refere lidar bem com o que pensa quando está a estudar quando sente que o estudo lhe está a correr bem, levando-nos a questionar se continuará a lidar bem quando encontra dificuldades. Destacamos a verbalização de outro estudante que refere ter aprendido a lidar bem com o estudo levando-nos a pressupor que esta tenha sido uma aprendizagem ao longo do seu percurso académico.

“lido muito bem quando as coisas estão a correr bem (...)” (Suj.26)

“Aprendi a lidar bem (...)” (Suj.11)

A percepção negativa reporta-se às verbalizações de alguns estudantes que consideram não lidar bem com aquilo que pensam quando estão a estudar. Esta percepção pode prender-se com aspetos mais gerais e não especificados, mas também pode prender-se com dificuldades ao nível da concentração e ao nível do controlo da ansiedade enquanto estudam.

“Não lido muito bem porque chateio-me um bocado, porque eu quero estar concentrada naquilo, mas depois a minha mente foge para outros lados” (Suj.1)

“Pois...às vezes... não lido muito bem... como sou um bocadinho ansiosa às vezes lido mal...fico mal e às tantas parece que exijo de mim mais do que posso dar...” (Suj.15)

Na tabela 3.41 apresentamos os dados obtidos nesta categoria considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 41. Categoria Percepção avaliativa global: subcategorias, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1.1. Não sabe	0	0	1	1	1	2	1	1	7	
	-	-	4.2	4.2	4.2	8.3	4.2	4.2		29.2
1.2. Percepção positiva	0	4	3	2	1	1	1	1	13	
	-	16.7	12.5	8.3	4.2	4.2	4.2	4.2		54.1
1.3. Percepção negativa	2	0	1	1	0	0	0	0	4	
	8.3	-	4.2	4.2	-	-	-	-		16.7
Total N	2	4	5	4	2	3	2	2	24	
Total %	8.3	16.7	20.8	16.7	8.3	12.5	8.3	8.3		100

A totalidade do volume de informação presente na categoria percepção avaliativa global distribui-se por três subcategorias sendo que a percepção positiva (N=13; 54.1%)

apresenta maior volume de informação do que as subcategorias não sabe (N=7; 29.2%) e percepção negativa (N=4; 16.7%).

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso Psicologia (N=15; 62.5%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior ao do grupo de Biologia (N=9; 37.5%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3ºano apresenta um volume de informação (N=13; 54.2%) ligeiramente superior ao grupo de estudantes de 1ºano (N=11; 45.8%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo masculino (N=13; 54.2%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de sexo feminino (N=11; 45.8%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

1.3.2.2. Respostas afetivas

A categoria respostas afetivas refere-se às experiências afetivas que emergem como resposta à necessidade de lidar com aquilo que pensam enquanto estudam e inclui três subcategorias: sentimento de facilidade, sentimento de dificuldade e sentimento de dúvida.

O sentimento de facilidade surgiu como resposta afetiva em duas situações que os pensamentos dos estudantes estão concentrados nos estudos e noutra situação em que o estudante experimenta sensações positivas percebendo que está bem encaminhado para o seu futuro profissional.

“(...) às vezes é fácil [de abstrair-me e de concentrar-me só naquilo que tenho que saber e pronto] (...)” (Suj.12)

“(...) há alturas em que é fácil porque lá está... porque o curso está a correr bem é como se estivesse tudo certo...o caminho que estou a percorrer para o meu futuro está tudo a ser bem encaminhado” (Suj.18)

O sentimento de dificuldade emergiu como resposta afetiva dos estudantes à dificuldade em lidar com os seus pensamentos quando estão a estudar. Este sentimento prende-se com o nível de dificuldade das disciplinas, com a desmotivação, com o pessimismo e com o colocar em causa os seus próprios métodos de estudo.

“Às vezes é difícil porque há matérias mais fáceis, há matérias mais difíceis (...) apesar de ser difícil (...)” (Suj.4)

“(...) quando estou um bocado pessimista, pronto (...) é o pensar que não vai ser fácil e que se calhar eu já devia ter começado a estudar ou...se calhar este não é o melhor método para estudar” (Suj.47)

“(...)outras vezes é mais complicado porque ...é assim...pode haver dias em que a pessoa pode não ter tanta vontade...” (Suj.12)

O sentimento de dúvida surgiu como resposta afetiva às experiências de dúvida e de insegurança quando estão a estudar. Estes pensamentos prendem-se com questões relacionadas com a matéria em si, com a fluência do processo de estudo e com o custo-valor da tarefa de estudo.

“É complicado...é complicado...é debates...debates interiores...tentar saber prós e contras (...)” (Suj.44).

“é um pouco confuso porque ainda há questões que não estou de todo preparada para discutir porque acho que ainda não tenho os argumentos necessários (...) ainda há muitas questões que ainda nos fogem...à nossa compreensão (...)” (Suj.2)

“(...)depois há alturas em que uma pessoa pensa ... “será que vale mesmo a pena? Será que isto?” ...eu também penso muito nessas coisas quando estou a estudar penso se está a correr bem ou se está a correr mal, depende da matéria também...se gosto se não gosto...enfim...às vezes pergunto-me se está a valer a pena ou se não está a valer a pena?” (Suj.18)

Na tabela 3.42 apresentamos os dados obtidos nesta categoria considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 42. Categoria Respostas afetivas: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
2.1. Sentimento de facilidade	0	1	0	0	1	0	0	0	2	15.4
	-	7.7	-	-	7.7	-	-	-		
2.2. Sentimento de dificuldade	1	2	0	1	2	0	0	1	7	53.8
	7.7	15.4	-	7.7	15.4	-	-	7.7		
2.3. Sentimento de dúvida	1	0	0	1	1	0	0	1	4	30.8
	7.7	-	-	7.7	7.7	-	-	7.7		
Total N	2	3	0	2	4	0	0	2	13	
Total %	15.4	23.1	-	15.4	30.8	-	-	15.4		100

A totalidade do volume de informação presente na categoria respostas afetivas é escasso e distribui-se por três subcategorias sendo que o sentimento de dificuldade (N=7; 53.8%) apresenta maior volume de informação. O sentimento de dúvida (N=4; 30.8%) e sentimento de facilidade (N=2; 15.4%) apresentam menores volumes de informação.

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso Psicologia apresenta um volume de informação (N=7; 53.8%) praticamente igual ao do grupo de estudantes de Biologia (N=6; 46.2%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes do curso de 1ºano apresenta um volume de informação (N=9; 69.2%) ligeiramente superior ao grupo de estudantes de 3ºano (N=4; 30.8%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo masculino (N=7; 53.8%) apresenta um volume de informação praticamente igual ao do grupo de sexo feminino (N=6; 46.2%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

1.3.2.3. Mobilização de estratégias

A mobilização de estratégias de regulação de experiências cognitivas traduz-se em cinco subcategorias relativas aos vários tipos de estratégias ativadas pelos estudantes para lidar com os seus pensamentos durante o estudo. São estas as estratégias: de regulação cognitiva, regulação cognitivo-emocional, regulação metacognitiva, regulação motivacional e regulação da atividade de estudo.

Na tabela 3.43 apresentamos os dados obtidos para esta categoria considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 43. Categoria Mobilização de estratégias: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
3.1. Regulação cognitiva	0	2	2	2	2	2	1	2	13	
	-	4.2	4.2	4.2	4.2	4.2	2.1	4.2		27.1
3.2. Regulação cognitivo-emocional	0	0	1	2	1	2	2	1	9	
	-	-	2.1	4.2	2.1	4.2	4.2	2.1		18.7
3.3. Regulação metacognitiva	0	0	0	0	0	0	0	3	3	
	-	-	-	-	-	-	-	6.3		6.3
3.4. Regulação motivacional	1	2	2	1	2	3	1	1	13	
	2.1	4.2	4.2	2.1	4.2	6.3	2.1	2.1		27.1
3.5. Regulação da atividade de estudo	3	0	2	2	1	0	2	0	10	
	6.3	-	4.2	4.2	2.1	-	4.2	-		20.8
Total N	4	4	7	7	6	7	6	7	48	
Total %	8.3	8.3	14.6	14.6	12.5	14.6	12.5	14.6		100

A totalidade do volume de informação presente na categoria mobilização de estratégias distribui-se por cinco subcategorias sendo que a regulação cognitiva e a regulação motivacional (N=13; 27.1%) apresentam maiores volumes de informação. As restantes regulação da atividade de estudo (N=10; 20.8%), regulação cognitivo-emocional (N=9; 18.7%) e regulação metacognitiva (N=6.3%) apresentam volumes de informação ligeiramente inferiores.

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso Biologia apresenta um volume de informação (N=26; 54.2%) ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de Psicologia (N=22; 45.8%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes do curso de 3ºano apresenta um volume de informação (N=27; 56.2%) ligeiramente superior ao grupo de estudantes de 1ºano (N=21; 43.8%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo masculino (N=25; 52.1%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de sexo feminino (N=23; 47.9%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

Em seguida passaremos a analisar as subcategorias identificadas.

A) Regulação cognitiva

Quando estão a estudar, os estudantes ativam estratégias de regulação cognitiva para lidar com aquilo que pensam e esta regulação pode acontecer de uma forma em geral ou através do controlo de pensamentos distratores. Como é possível observar na tabela F37, o controlo de pensamentos distratores (N=10; 76.9%) apresenta maior volume de informação do que a subcategoria em geral (N=3; 23.1%).

A utilização de estratégias de regulação cognitiva dos estudantes de uma forma geral e não especificada para lidar com aquilo que pensam enquanto estudam remete para a sua capacidade de concentração nas tarefas e de organização mental como forma de se abstrair dos estímulos externos ao estudo.

“Como lido...eu organizo os pensamentos (...) e concentro-me naquilo que estou a estudar...” (Suj.17)

“(...) [às vezes é fácil] de abstrair-me e de concentrar-me só naquilo que tenho que saber e pronto...” (Suj.12)

O controlo de pensamentos distratores refere-se à regulação de pensamentos que sejam distratores para o estudo e pode acontecer através: da eliminação de pensamentos desmotivadores, da focalização na tarefa e persistência na atividade de estudo, do cumprimento e respeito pelos momentos de estudo e da consciencialização dos próprios pensamentos, mantendo-os ou afastando-os de acordo com a sua utilidade para o estudo.

“Tento me isolar de pensamentos ((desincentivadores)) de... “ah mas para que é que estás a estudar tanto?” (Suj.16)

“(...) tento sempre limpar essas coisas da cabeça e pensar “bem! Agora estou nisto e vou me concentrar até ao fim, depois logo se vê!” (Suj.43)

“Como lido? Então?... eu acho que há...momentos para tudo. Agora estou a estudar...tenho que me mentalizar em estudar e depois quando acabar de estudar já penso no que quiser (...)” (Suj.19)

“Como lido? ... Então...se eu estou a pensar numa coisa que não é matéria, tento não pensar mais naquilo (...) se estou a pensar alguma coisa que seja da matéria, mesmo que seja uma coisa extra, se calhar é uma forma de eu aprender melhor” (Suj.37)

Destacamos que para alguns estudantes este controlo de pensamentos passa por não afastar os pensamentos distratores mas simplesmente aceitá-los, permitindo-se pensar sobre os mesmos. Esta estratégia funciona como uma forma de regulação na medida em que, consentindo estes pensamentos (que de alguma forma os preocupam), sentem que se libertam e posteriormente podem voltar a focalizar-se no estudo. Por vezes os estudantes fazem pausas propositadas para poderem fazer este tipo de procedimento mental.

“se realmente me estou a distrair muito, e estou constantemente a pensar nisso, se for preciso até faço uma pausa...e penso... “não! Agora vais pensar nisso até ao fundo” como se ...para esgotar um assunto, como se depois, quando voltar a estudar já não ter essa sombra aqui (...) se eu vejo que o que me distrai ou o que estou a pensar não é benéfico nem importante, tento afastar-me dessas sombras, digamos assim” (Suj.30)

“se tiver alguma coisa que me estiver a preocupar acho que arranjo uma estratégia defensiva qualquer (...) para mim próprio, para não ter de continuar com isso no pensamento (...) às vezes faço uma pausa e deixo esse pensamento escorrer...no seu curso normal para lidar com ele e ficar decidido” (Suj.35)

“se estou a pensar na minha família, penso um bocadinho e às vezes até me deparo com alguma situação que faz sentido...e ponho-me a pensar “fiz isto assim, assim e assim” [depois... “não! Tenho que voltar a me focar” e aí volto ao trabalho...”]” (Suj.21)

B) Regulação cognitivo-emocional

A subcategoria regulação cognitivo-emocional inclui verbalizações dos estudantes relativas à utilização de estratégias de cariz cognitivo-emocional como forma de lidar com aquilo que pensam quando estão a estudar. Estas estratégias reportam-se à substituição de pensamentos negativos por positivos, à ativação de pensamentos positivos e a minimizar a dificuldade. Como é possível verificar na tabela F38, todas as estratégias foram pouco referidas mas a ativação de pensamentos positivos (N=6; 66.7%) foi mais referida pelos estudantes do que a substituição de pensamentos negativos por positivos (N=2; 22.2%) e do que minimizar a dificuldade (N=1; 11.17%).

A estratégia substituição de pensamentos negativos por positivos leva a que os estudantes, quando estão a estudar, procurem ter pensamentos positivos evitando os menos positivos.

“Se forem menos bons ou mais desmotivadores, tento contorná-los, tipo... tento contorná-los com outros pensamentos melhores” (Suj.32)

“Depende...normalmente o pensamento é bom porque acabo por fugir um pouco aquele stress do estudo e...ponho-me a pensar em coisas que gosto (...)” (Suj.20)

A estratégia de ativação de pensamentos positivos refere-se ao accionamento de pensamentos positivos como forma de lidar com aquilo que pensam quando estão a estudar. Destacamos as verbalizações de estudantes que referem que perante pensamentos positivos, auto-reforçam a sua motivação e continuam o seu processo de estudo; e que perante pensamentos negativos, optam por ignorá-los, fazer pausas e por se acalmarem e posteriormente, já recuperados, poderem voltar a se concentrar na tarefa de estudo.

“(...) quando estou desmotivada e sei que se calhar não consigo ou assim, aprendo a lidar... não fico contente mas fico neutra tento não ficar muito negativa com isso e não deixar que isso afecte muito o resto (...) apoio-me nas coisas que eu gosto... positivas para combater as outras negativas” (Suj.14)

“normalmente costumo lidar bem com o meu próprio pensamento e se calhar é pensar ... que se calhar “é assim que devo fazer” ou então penso “até estás a pensar bem... vais ter boa nota” (Suj.31)

“Com as coisas boas tento me motivar cada vez mais (...) as coisas más tento pô-las um bocadinho de parte... tentando não pensar que elas são más, ou que pelo menos para mim são más, é tentar ver a parte boa delas” (Suj.39)

“Se for assim... pensamentos positivos, do género, “isto está a correr bem”... e mais não sei quê... pronto! Continuo a estudar na boa (...) se for assim pensamentos mais negativos, muitas vezes do género “isto não está a correr nada bem”, “eu não estou a perceber nada disto” “está a ser complicado,” aí tento fazer uma pausa ... tento esquecer aquilo, e depois quando as coisas estiverem assim um pouco mais calmas, recomeçar aquilo com mais facilidade e uma nova força” (Suj.38)

A estratégia de minimizar a dificuldade refere-se ao entendimento das dificuldades como algo temporário, passageiro e natural ao processo de estudo.

“(...) ultrapasso as dificuldades...por muito que elas possam me incomodar....eu penso que esse desespero é apenas uma passagem para poder continuar...ou seja penso que faz parte do processo.” (Suj.46)

C) Regulação metacognitiva

As estratégias de regulação metacognitiva emergentes como forma dos estudantes lidarem com o que pensam quando estão a estudar reportam-se à auto-reflexão (N=2; 66.7%) e à análise crítica (N=1; 33.3%). Como é possível verificar na tabela F39, estas estratégias apresentam volumes de informação residuais.

A auto-reflexão prende-se com a reflexão sobre os próprios pensamentos acerca dos conteúdos em estudo e com a consciência das consequências desta ação.

“(...) só assim é que eu consigo fazer a gestão das coisas... pensando para mim próprio... fazendo reflexão sobre a questão...reflexão do pensamento sobre aquilo que estou a aprender...de todas as questões que isso levanta em mim...” (Suj.44)

“(...)não há melhor crítico de mim que eu mesmo... e eu lido bem com isso (...)” (Suj.46)

A análise crítica pode ser para consigo próprio ou para com a matéria de estudo e emergiu ligada à necessidade de compreensão da matéria em estudo.

“Como é que lido?... às vezes questiono-me porque é que se chegou a esta conclusão...qual foi o raciocínio?...pronto...acabo também por fazer um pouco... uma análise crítica relativamente àquilo que estou a estudar... também para podermos compreender a matéria, não é?” (Suj.45)

D) Regulação motivacional

A regulação motivacional prende-se com a utilização de estratégias de controlo da vontade por parte dos estudantes, como forma de lidarem com o que pensam quando estão a estudar e isto pode acontecer através do controlo volitivo (N=8; 61.5%), das crenças de auto-eficácia (N=1; 7.7%) e da focalização nos objetivos (N=4; 30.8%). Como é possível verificar na tabela F40, todas estas estratégias apresentam volumes de informação residuais.

O controlo volitivo prende-se com o controlo da volição e passa por lidar com a frustração decorrente de não estar a compreender a matéria, com a desconcentração e necessidade de focalização na tarefa, e de lidar com a necessidade de continuar a estudar.

“tenho que arranjar uma maneira de pegar num ponto para conseguir lidar com o sentimento de frustração de às vezes não estar a conseguir perceber... aquilo... “o que é que eu estou a estudar?”... “porque é que eu estou a estudar?” (Suj.25)

“(...) depois penso... “não! Tenho que voltar a me focar” e aí volto ao trabalho” (Suj.21)

“digo mas é “ok! Vamos voltar ao trabalho! Já chega!” e pronto! Rapidamente volto à tarefa que estou a fazer” (Suj.33)

“(...) às vezes há o sentimento e tal que “tenho que estudar senão vou tirar má nota”, mas depois tenho que estar lá...a estudar” (Suj.22)

As estratégias de controlo volitivo identificadas nas verbalizações analisadas passam por autoinstruções de repreensão e de autorreforço e também por fazer pausas.

“Às vezes quando estou a divagar muito (...) dou umas pancadas na cabeça e “foca-te naquilo!” (...) puno-me quando não estou com atenção...ralho comigo mesmo...ou então “esforça-te que tu consegues!”” (Suj.24)

“(...)[quando as coisas não correm bem, às vezes faço uma pausa (...) e faço ali uma hora (...)] e digo “vá! agora é para estudar a sério!” (...) e “vamos fazer isto e pronto!” (Suj.26)

“Tenho aqueles diálogos estúpidos na cabeça que é: “não! Concentra-te, tens que estudar! Já vais às compras!” (Suj.7)

As crenças de auto-eficácia prendem-se com a consciencialização, por parte dos estudantes, das suas competências para suceder nos estudos como forma de se regular motivacionalmente.

“(...) acho que fui me habituando à ideia de que estou neste curso (...) e que eu até tenho as competências para fazer o curso (...)” (Suj.11)

A focalização nos objetivos revela-se uma estratégia motivacional utilizada pelos estudantes para lidarem com os pensamentos decorrentes da sua atividade de estudo. Estes estudantes centram-se nos seus objetivos, pensam nas suas expectativas de futuro, acreditam que para atingir os objetivos é necessário dedicação, e constatarem que, o fato de conseguirem bons resultados através do seu esforço, leva-os a quererem continuar a se dedicar aos estudos para atingirem os seus objetivos.

“(...) eu penso e continuo...fazendo o que posso para alcançar os meus objetivos” (Suj.41)

“penso assim - que é o que acaba por me motivar para estudar – “acredito que um dia eu vou conseguir fazer o que eu quero (...)eu acho que é ainda o que me mantém! querer continuar a estudar! (...) e também saber onde é que quero chegar!” (Suj.16)

“(...) acima de tudo é preciso é o esforço e...a dedicação...se nós tivermos esforço e dedicação, (...) nós vamos conseguir alcançar aquilo que nós pretendemos ...acima de tudo, o mais importante é termos motivação para trabalharmos e não desistirmos do nosso objetivo principal” (Suj.4)

“se estou no final e se estou a conseguir bons resultados, então ajuda-me a continuar mais esse bocadinho para atingir os objetivos” (Suj.13)

E) Regulação da atividade de estudo

A regulação da atividade de estudo prende-se com a ativação de estratégias que servem para o estudante gerir a tarefa e apresenta duas formas: as pausas no estudo e a realização de atividades alternativas. Como é possível verificar na tabela F41, ambas as estratégias foram igualmente pouco referidas (N=5; 50%).

As pausas no estudo reportam-se às interrupções propositadas como forma dos estudantes lidarem com o que pensam quando estão a estudar. Esta estratégia pode advir de momentos em que o estudante não está a ser capaz de estudar, quando encontra obstáculos e parece que não consegue ultrapassá-los, quando o estudante tem a sensação de que o estudo não está a correr fluentemente, quando os pensamentos emergentes do estudo são negativos e o estudante consciencializa sobre as dificuldades que está a sentir. Curiosamente os vários exemplos aqui demonstrados vêm na sequência de pensamentos e ou aspetos negativos, chamando a atenção para os obstáculos para a fluência do raciocínio.

“Se sentir que não sou capaz...lá está... páro um bocadinho [e faço outra coisa para distrair e então depois volto a fazer o que tenho que fazer]” (Suj.31)

“às vezes parece que não... que não consigo sair dali, e leio, leio, leio e parece que por mais que leia, parece que não consigo, entender o que é que é preciso mesmo fazer, (...)depois às vezes, dá-me mais a tendência para ir me levantar e ir fazer outra coisa qualquer” (Suj.27)

“(...) quando as coisas não correm bem... às vezes faço uma pausa (...)e faço ali uma hora e [digo “vá! agora é para estudar a sério!” (...)] e “vamos fazer isto e pronto!”]” (Suj.26)

“Se for assim... pensamentos positivos, do género, “isto está a correr bem”... e mais não sei quê... pronto! Continuo a estudar na boa (...) se for assim pensamentos mais negativos, muitas vezes do género “isto não está a correr nada bem”, “eu não estou a perceber nada disto” “está a ser complicado,” aí tento fazer uma pausa ... tento esquecer aquilo, e depois quando as coisas estiverem assim um pouco mais calmas, recomeçar aquilo com mais facilidade e uma nova força” (Suj.38)

A realização de atividades alternativas refere-se à estratégia de optar estrategicamente por intercalar o tipo de atividades quando está a estudar. Os estudantes realizam outras atividades de forma a poderem se distrair ou descansar do esforço intelectual exigido para a primeira tarefa e posteriormente, voltam ao estudo. Esta estratégia é mais utilizada quando encontram obstáculos e quando não estão concentrados na tarefa de estudo.

“[Quando encontro obstáculos...às vezes meto de parte o estudo], tento ultrapassar fazendo exercício físico ou vendo um filme, abstraindo-me e depois volto ao estudo, normalmente.” (Suj.6)

“Se me começo a distrair...tento parar um bocadinho, vou até à sala, fico ali uma meia hora na conversa, vejo um bocadinho de televisão...e depois volto, e se calhar a coisa funciona” (Suj.40)

Uma verbalização de um estudante explicita que perante momentos em que sente que não está a conseguir estudar como pretende, tem a tendência a passar algumas partes da matéria chamando-nos à atenção para o fato deste poder ser um fator que conduz a uma abordagem à aprendizagem de tipo superficial.

“(...) se não estou a conseguir ... dá-me a tendência de ultrapassar certas partes em vez de ir seguindo (...)” (Suj.13)

1.3.2.4. Síntese e discussão dos resultados do subtema III.2. Estratégias para lidar com o que pensa

A análise das respostas dos estudantes à questão “como é que lidas com o que pensas quando estás a estudar?” oferece-nos o panorama das estratégias ativadas pelos estudantes para lidar com os seus pensamentos durante o estudo. Primeiramente é possível verificar que durante a atividade de estudo dos sujeitos emerge uma grande diversidade de experiências decorrentes da necessidade de lidar com os seus pensamentos e que estas dependem de vários fatores. Emerge uma perceção avaliativa global acerca da forma como lidam com os seus pensamentos e essa perceção revela-se positiva quando os estudantes consideram que lidam bem com a situação; negativa quando os estudantes consideram que não lidam bem com essas experiências; e neutra quando os estudantes referem “não saber” como o fazem. A perceção positiva e a perceção de não saber como lidam com o que pensam, foram mais referidas do que a perceção negativa de lidar com aquilo que pensam quando estão a estudar.

Salientamos a ligação entre a perceção positiva dos estudantes e a capacidade de se manterem concentrados no estudo e o fato das tarefas de estudo estarem a correr bem. Uma das verbalizações de um estudante que refere ter aprendido a lidar bem com o estudo, leva-nos a pressupor que esta tenha sido uma aprendizagem ao longo do seu percurso académico. Esta ideia sugere-nos que a forma como os estudantes lidam com as tarefas cognitivas evolui ao longo do tempo e que, pode ser alvo de intervenção.

A perceção avaliativa de não saber como lidam o que pensam quando estão a estudar, foi mencionada por estudantes que consideram que nunca pensaram nessa questão, que é uma questão difícil para pensar e até referem não saber se existirá uma forma concreta de lidar com os pensamentos durante o estudo. Estas constatações levantam-nos a questionar sobre o nível de consciência dos estudantes acerca dos seus próprios processos de estudo e de aprendizagem, levando-nos a interrogar sobre as suas competências de auto-reflexão e metacognição. Também De Backer, Van Keer e Valcke (2012) chamam a atenção para o fato de que, apesar de já ser muito reconhecida a importância da metacognição como mediadora para uma aprendizagem bem-sucedida, especialmente no ensino superior, infelizmente, a maior parte dos estudantes não detêm conhecimentos metacognitivos suficientes, nem fazem uso adequado de estratégias de regulação adequadas a uma aprendizagem de sucesso. Perante estas evidências insurge-

se como imprescindível um trabalho de intervenção no sentido de promoção deste tipo de competências nos estudantes de ensino superior.

A percepção negativa refere-se à ideia dos estudantes não lidarem bem com o que pensam quando estão a estudar e esta percepção pode prender-se com aspetos gerais, pouco explicitados pelos estudantes, como também pode prender-se com, por exemplo, a dificuldade dos estudantes em se manterem concentrados no estudo. O treino de competências cognitivas ao nível da atenção/concentração, poderá decerto, ser uma solução para com estes estudantes.

Para além da percepção avaliativa global emergiram respostas afetivas à própria necessidade de lidar com os pensamentos e experiências cognitivas. Estas respostas afetivas foram o sentimento de dificuldade, o sentimento de dúvida e o sentimento de facilidade. Este fato revela-se interessante na medida em que os sentimentos emergiram como uma resposta afetiva à necessidade de regulação dos pensamentos, levando-nos às características afetivas e cognitivas das ME, concretamente dos sentimentos metacognitivos, ideia defendida por Flavell (1979) e por Efklides (2000; 2001; 2006; 2011; 2014). Alguns estudantes não especificam o porquê do sentimento de dificuldade enquanto outros referem que este pode relacionar-se com fatores externos ao sujeito, como o nível de dificuldade das matérias, ou com fatores mais internos como a consciencialização sobre essas dificuldades e com expectativas de dificuldade para com a tarefa. Da mesma forma, o sentimento de dúvida parece se prender com questões externas relacionadas com a matéria e também com fatores internos como a fluência do processo de estudo, com o custo-valor da tarefa e com o próprio desempenho no processo de estudo. Já o sentimento de facilidade parece se relacionar com uma percepção de controlo sobre a sua capacidade de concentração e com um sentimento de confiança e expectativa de resultado positivo acerca do seu futuro profissional. Parece-nos interessante o fato de emergir aqui uma distinção entre fatores internos e externos ao estudante levando-nos a refletir acerca da importância dos estudantes estarem conscientes destas diferenças para que possam relativizar o que tem a ver consigo ou com outros fatores externos e, isso contribuir para a sua capacidade de autorregulação e heteroregulação.

No que concerne às estratégias, propriamente ditas, ativadas pelos estudantes para lidarem com o que pensam quando estão a estudar, emergiram estratégias de regulação cognitiva, estratégias de regulação motivacional, estratégias de regulação da atividade de estudo, regulação cognitivo-emocional e estratégias de regulação metacognitiva. Relativamente às estratégias de regulação cognitiva salientam-se as estratégias de

controle de pensamentos distratores como: a privação de pensamentos desmotivadores, manter-se focado na tarefa de estudo, o respeito pelos momentos de estudo distinguindo-os dos momentos de não estudo, a consciencialização do tipo de pensamento que está a ter e aceitar apenas os pensamentos oportunos para o estudo, afastando os restantes. Destacamos, ainda dentro deste conjunto de estratégias, que alguns estudantes referem que por vezes não afastam os pensamentos e simplesmente aceitam-nos, permitindo-se pensar sobre os mesmos. Para estes estudantes, esta estratégia revela-se regulatória na medida em que, após se permitirem pensar livremente sobre estes pensamentos preocupantes, sentem como se se libertassem e posteriormente conseguissem voltar ao estudo. É enfrentando esses pensamentos que emergem, distratores para o estudo mas significativos para o sujeito, que os estudantes referem encontrar respostas e sentido para alguns comportamentos e procedimentos seus. Wenzlaff e Luxton (2003) defendem que o esforço para suprimir pensamentos pode provocar efeitos contraditórios, fazendo com que estes voltem com maior frequência à consciência. De alguma forma, a estratégia encontrada por estes estudantes parece resultar, não perturbando o seu estudo. De acordo com Botvinick e Braver (2015), a função cognitiva controlo é motivada e orientada fundamentalmente pelos desejos e objetivos dos estudantes. Kuhl (1985) reconhece o foco atenção como uma necessidade de proteger a intenção dos estudantes aprenderem, dos distratores que competem com a tarefa de aprendizagem.

Dentro das estratégias de regulação motivacional emergiram o controlo volitivo e a focalização nos objetivos como mais referidos e as crenças de auto-eficácia como escassamente referidas. O controlo volitivo inclui procedimentos que ajudam os estudantes a focar a sua atenção na tarefa de estudo potenciando assim o seu desempenho académico (Núñez, Solano, González-Pienda & Rosário, 2006). Os nossos resultados identificam estratégias de controlo volitivo como as autoinstruções e a definição de momentos de pausa e de momentos de trabalho. Estas estratégias de controlo volitivo emergiram como forma dos estudantes lidarem com a frustração, com a necessidade de focalização na tarefa, com a necessidade de continuar a estudar, com o sentido de dever e com as expetativas de resultado.

A focalização nos objetivos reforça a ligação entre o estabelecimento de metas e a motivação para as tarefas. Assim, estes estudantes, para lidarem com os seus pensamentos quando estão a estudar, utilizam estratégias como centrar-se nos seus objetivos, pensar nas suas expetativas para o futuro. Estes estudantes acreditam que para atingir os objetivos é necessário empenho e dedicação e constatarem que, o fato de conseguirem bons

resultados através do seu esforço, leva-os a querer continuar a se dedicar ao estudo. A determinação de objetivos e a planificação são afetadas por crenças pessoais tais como a auto-eficácia percebida, tipo de objetivos académicos e valor atribuído à tarefa pelo estudante (Rosário, 2004). Da mesma forma, os nossos estudantes, ao acreditarem que são capazes e ao visualizarem sucesso a partir do seu esforço, continuam a determinar objetivos e a lutarem para atingi-los.

As crenças de auto-eficácia referem-se à utilização de estratégias de controlo motivacional, através da consciencialização das suas competências, para lidar com o que pensam quando estão a estudar. Esta estratégia surgiu residualmente representada fazendo-nos refletir para o fato de serem tão poucos os estudantes a conseguir falar da forma como se concetualizam em termos do seu desempenho académico. As auto-reações favoráveis encorajam as crenças positivas sobre si mesmos, originam perceções de auto-eficácia, promovem orientações mais focadas nos objetivos de aprendizagem e impulsionam interesse intrínseco no estudo (Núñez, Solano, González-Pienda & Rosário, 2006). Estes resultados chamam-nos à atenção para a necessidade de trabalhar com os estudantes o seu auto-conhecimento para que estes sejam capazes de ser realistas para com as suas competências e capacidades académicas.

Dentro das estratégias de regulação da atividade de estudo emergiram as pausas e a realização de atividades alternativas. Na presente investigação as pausas no estudo podem advir de momentos em que o estudante sente que não está a ser capaz de estudar, quando encontra obstáculos e parece que não consegue ultrapassá-los, quando o estudante tem a sensação de que o estudo não está a correr fluentemente e da forma que pretende; quando os pensamentos que estão a emergir do estudo são mais negativos e o estudante ganha consciência das dificuldades que está a sentir para com a matéria. Curiosamente os vários exemplos aqui demonstrados vêm na sequência de pensamentos e ou aspetos negativos, chamando a atenção para o papel dos obstáculos para a fluência do processamento cognitivo (Efklides, 2011).

A realização de atividades alternativas refere-se à utilização da estratégia de escolher outro tipo de atividades como forma de lidar com o que pensam quando estão a estudar. Nestes casos, para além do estudante fazer uma interrupção na sua atividade, opta, estrategicamente por realizar uma outra tarefa de forma que possa se distrair da primeira e assim, posteriormente, voltar à tarefa inicial de estudo. Nos exemplos dados pelos estudantes, esta estratégia é mais utilizada quando encontram obstáculos, quando sentem que não estão a ser capazes de estudar, quando não estão a conseguir se concentrar

na tarefa de estudo, quando estão incomodados com algum assunto que esteja pendente. Curiosamente, um dos estudantes verbaliza que perante momentos em que sente que não está a conseguir estudar como pretende, tem a tendência a passar algumas partes da matéria. Esta verbalização chama-nos a atenção para a influência da dificuldade na fluência do estudo para com a abordagem à aprendizagem assumida pelo estudante e para a necessidade de ajudar os estudantes a evitar cair neste tipo de situação.

Dentro das estratégias de regulação cognitivo-emocional emergiram a estratégia de ativação de pensamentos positivos, a estratégia de substituição de pensamentos negativos por positivos e a estratégia de minimizar a dificuldade. Os estudantes da nossa amostra referiram a ativação de pensamentos positivos em situações de desmotivação, de falta de gosto pela matéria em estudo, situações em que o estudo não lhes corre bem e quando estão a ter pensamentos negativos acerca do estudo. Assim, os estudantes ativam estratégias como apoiar-se nos aspetos positivos e que gostam para combater os aspetos negativos; auto-reforçam a sua motivação para continuar a tarefa de estudo; ignoram os pensamentos negativos ou fazem pausas e posteriormente, já recuperados, voltam a se concentrar no estudo. A estratégia de ignorar os pensamentos negativos e focalizar-se nos pensamentos positivos assemelha-se à estratégia de regulação emocional *deployment* atencional defendida por Ochsner e Gross (2008). Nesta estratégia, quando a situação que despoleta a reacção emocional não pode ser evitada, as pessoas parecem encaminhar a sua atenção para outro estímulo afastado do causador da emoção negativa.

A estratégia de minimizar a dificuldade percebida das situações como forma de lidar com aquilo que pensam quando estão a estudar acontece quando o estudante assume a dificuldade como uma parte integrante do processo de estudo e relativiza esse nível de dificuldade. Esta estratégia assemelha-se à estratégia de regulação emocional “mudança cognitiva” apontada por Ochsner e Gross (2008) e que consiste numa procura de mudança na avaliação cognitiva acerca do evento desencadeador das emoções indesejadas, tendo em vista reduzir o impacto emocional da mesma.

Dentro das estratégias de regulação metacognitiva emergiram a auto-reflexão e a análise crítica como formas de lidar com aquilo que pensam quando estão a estudar. Ambas as estratégias apelam para a capacidade de introspeção e de reflexão dos estudantes sobre os seus próprios pensamentos e de fazer uma análise crítica acerca dos mesmos. Infelizmente estas estratégias foram muito pouco referidas deixando-nos apreensivos uma vez que tal poderá dever-se ao fato de os estudantes não estarem conscientes da importância das mesmas e de não as utilizarem ou então, até as utilizam

mas não as verbalizam. Este fato preocupa-nos dado sabermos a importância que a metacognição assume na aprendizagem e na autorregulação no ensino superior. Seria importante haver mais estudantes com tal consciência. Kuldas, Hashim, Ismail, Samsudin e Bakar (2014), defendendo a importância da alocação consciente de recursos cognitivos para pensamentos relevantes para as tarefas de aprendizagem, fizeram uma revisão bibliográfica para perceber se os estudantes mudam os seus recursos cognitivos de pensamentos relevantes ou irrelevantes para a tarefa de forma consciente ou inconsciente. Os autores concluem que ambos os tipos de processamento, consciente e inconsciente, são necessários para essa mudança. Estas evidências trazem-nos à razão para a importância de por um lado os estudantes poderem atingir por si mesmos, experiencialmente, a importância da reflexão e da metacognição, e por outro lado, levam-nos também a salientar a possibilidade da intervenção com os estudantes no sentido de tornar estes conhecimentos mais conscientes e, promovendo assim tais competências.

Relativamente ao estudo comparativo, a análise estatística deste subtema indica que não existem associações significativas por relação com as variáveis curso, ano e sexo, indicando assim que, relativamente às suas respostas, os vários grupos (Psicologia, Biologia; 1º e 3ºano; feminino e masculino) comportam-se da mesma forma. Os nossos resultados vão ao encontro dos achados por Ribeiro e Silva (2007) que também não encontraram diferenças na utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem entre estudantes de três níveis de ensino (inicial, intermédio e final) de ensino superior das áreas de ciências e das humanidades. Os autores sugerem que estes resultados podem indicar alguma estabilidade nos comportamentos dos estudantes e salientam a importância de realizar estudos longitudinais para compreender melhor a existência ou não de mudanças em termos desenvolvimentais.

Relativamente ao sexo, Castro (2007) encontrou que as estudantes apresentam um perfil mais autorregulado do que os rapazes. Também Vasconcelos et al (2005) encontraram que os alunos do sexo feminino apresentam resultados mais elevados nas cinco sub-escalas do Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo – IACHE (enfoque compreensivo; enfoque reprodutivo; percepções pessoais de competência; envolvimento no estudo e organização das actividades de estudo) levando a pressupor que as raparigas detêm níveis superiores de profundidade compreensiva e de envolvimento no estudo, assim como uma melhor capacidade de organizar as tarefas académicas. Joly et al (2015) ao analisarem a utilização de estratégias de autorregulação de aprendizagem em estudantes universitários encontraram que as estudantes utilizaram

mais estratégias de planejamento que os homens. No entanto, não houve diferenças significativas entre cursos de ciências e humanidades nem entre diferentes faixas etárias. Imhof e Schulte-Jakubowski (2015) analisaram como é que estudantes de ensino superior usavam a sua capacidade de controlar voluntariamente cognições potencialmente disruptivas, como era a sua percepção de humor positivo e negativo e como é que isso se relacionava com o seu desempenho em termos de resultados académicos. Os estudantes que não consideravam os resultados como algo muito importante para si descreveram uma maior tendência para usar o controlo voluntário de pensamentos, particularmente quando experimentavam humor negativo. Os autores encontraram diferenças entre sexos em favor das estudantes, que mostraram uma maior tendência para utilização deste tipo de estratégia.

1.3.3. Subtema III.3. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos no sujeito

No contexto do tema III, experiências cognitivas durante o estudo, pretendemos conhecer a percepção dos estudantes acerca dos efeitos/consequências dos aspetos cognitivos para si próprios. Para tal foi colocada a questão “achas que o que pensas quando estás a estudar te afeta?”. As respostas dos estudantes encontram expressão em duas categorias: percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos no sujeito e aspetos relativos ao sujeito, afetados por aquilo que pensam quando estão a estudar.

Na tabela 3.44 apresentamos a estrutura global do subtema III.3. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos no sujeito.

Tabela 3. 44. Subtema III.3. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos no sujeito: subcategorias, subsubcategorias e subsubsubcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUBSUBCATEGORIAS	SUBSUBSUBCATEGORIAS		
1. Perceção da existência/inexistência de consequências das experiências cognitivas no sujeito	1.1. Inexistência de consequências	1.1.1. Capacidade de manter a concentração na tarefa 1.1.2. Perceção do valor do estudo 1.1.3. Encara pensamentos como temporários			
	1.2. Existência de consequências				
2. Aspetos afetados, no sujeito	2.1. Aspetos cognitivos	2.1.1. Atenção/concentração			
		2.1.2. Memorização			
		2.1.3. Compreensão			
	2.2. Aspetos afetivos	2.2.1. Humor	2.2.2. Emoções/sentimentos	2.2.2.1. Em geral 2.2.2.2. Irritação 2.2.2.3. Tristeza 2.2.2.4. Nervosismo 2.2.2.5. Ansiedade/stress 2.2.2.6. Alegria 2.2.2.7. Tranquilidade 2.2.2.8. Facilidade 2.2.2.9. Dificuldade 2.2.2.10. Dúvida	
		2.3. Aspetos motivacionais	2.3.1. Em geral		
			2.3.2. Focalização nos objetivos		
			2.3.3. Quantidade de esforço		
2.3.4. Expectativas de resultado					
2.3.5. Crenças de auto-eficácia					
2.4. Aspetos relativos ao estudo e aprendizagem		2.4.1. Em geral			
		2.4.2. Quantidade de aprendizagem			
		2.4.3. Qualidade da aprendizagem			
	2.4.4. Produtividade da aprendizagem				
	2.4.5. Tempo dedicado ao estudo				
	2.4.6. Continuidade do estudo				
	2.4.7. Aumento da pesquisa				
2.5. Desempenho académico	2.5.1. Rendimento académico				
	2.5.2. Desempenho na avaliação				
2.6. Aspetos fisiológicos: sono					
2.7. Aspetos relacionais	2.7.1. Relação com os outros				
	2.7.2. Perceção das relações com os outros				
	2.7.3. Transferência de conhecimentos para a relação com outros				
2.8. Mudança pessoal global	2.8.1. Autonomia				
	2.8.2. Transformação pessoal				
	2.8.3. Perspetiva desenvolvimental				

Tabela 3. 45. Subtema III.3. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos no sujeito: categorias, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1. Percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos no sujeito	6	6	6	6	6	6	6	6	48	
	3.9	3.9	3.9	3.9	3.9	3.9	3.9	3.9		30.9
2. Aspetos afetados, no sujeito	10	10	12	11	11	14	20	19	107	
	6.4	6.4	7.7	7.1	7.1	9	12.9	12.3		69.1
Total N	16	16	18	17	17	20	26	25	155	
Total %	10.3	10.3	11.6	11	11	12.9	16.8	16.1		100

A totalidade do volume de informação do subtema III.3., consequências/efeitos dos aspetos cognitivos no sujeito, distribui-se por duas categorias sendo que os aspetos afetados (N=107; 69.1%) apresentam maior volume de informação do que a percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos no sujeito (N=48; 30.9%).

No que se refere à análise dos dados relativamente aos cursos podemos observar que o grupo de estudantes de Biologia apresenta um volume de informação (N=88; 56.8%) ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de Psicologia (N=67; 43.2%). A análise estatística indica que existem associações significativas por relação com a variável curso ($\chi^2=82.997$; $df=1$; $\alpha=.000$) sendo os estudantes do curso Biologia quem mais referência fazem neste subtema (N=88; 56.8%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes do curso de 3º ano apresenta um volume de informação (N=86; 55.5%) superior ao grupo de estudantes de 1ºano (N=69; 44.5%). Também existem associações significativas por relação com a variável ano ($\chi^2=82.907$; $df=1$; $\alpha=.000$) sendo os estudantes do 3º ano que apresentam mais referências (N = 86; 55.5%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo masculino (N=78; 50.3%) apresenta um volume de informação praticamente idêntico ao grupo de estudantes de sexo feminino (N=77; 49.7%). Também existem associações significativas por relação com esta variável ($\chi^2 = 81.809$; $df = 1$; $\alpha = .000$) sendo os estudantes do sexo masculino que apresentam mais referências neste subtema (N=78; 50.3%).

1.3.3.1. Percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos durante o estudo, no sujeito

No âmbito das consequências/efeitos dos aspetos cognitivos no sujeito, a primeira categoria refere-se à percepção da existência/inexistência destas consequências. Foram incluídas nesta categoria, as verbalizações relativas à forma como os estudantes percebem a existência ou inexistência de consequências do que pensam quando estão a estudar em si próprios. Emergiram duas subcategorias: inexistência e existência de consequências. As verbalizações relativas à inexistência de consequências são escassas e partiram dos sujeitos que consideram que os aspetos cognitivos durante o estudo não os afeta. A subcategoria existência de consequências inclui as verbalizações dos sujeitos que consideram que os aspetos cognitivos emergentes enquanto estudam os afeta.

Na tabela 3.46 apresentamos os resultados obtidos na categoria percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos, no sujeito.

Tabela 3. 46. Categoria Percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos, no sujeito: subcategorias, frequências e percentagens (critério sujeitos)

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1.1. Inexistência de consequências	1	1	0	1	1	2	0	0	6	
	2.1	2.1	-	2.1	2.1	4.2	-	-		12.5
1.2. Existência de consequências	5	5	6	5	5	4	6	6	42	
	10.4	10.4	12.5	10.4	10.4	8.3	12.5	12.5		87.5
Total N	6	6	6	6	6	6	6	6	48	
Total %	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5		100

A totalidade do volume de informação presente na categoria percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos no sujeito distribui-se por duas subcategorias sendo que a existência de consequências (N=42; 87.5%) apresenta maior volume de informação do que a inexistência de consequências (N=6; 12.5%).

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso de Psicologia apresenta o mesmo volume de informação do que o grupo de estudantes de Biologia (N=24; 50%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes do curso de 1º ano apresenta o mesmo volume de informação do que o grupo de estudantes de 3º ano (N=24; 50%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo feminino apresenta o mesmo volume de informação do que o grupo de estudantes de sexo masculino (N=24; 50%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

Em seguida passaremos a analisar as subcategorias identificadas.

A) Inexistência de consequências

Os estudantes que consideram que os aspetos cognitivos emergentes durante o estudo, nomeadamente os seus pensamentos, não os afeta, justificam-se pela sua capacidade de manter a concentração na tarefa, pela sua perceção do valor do estudo e pelo fato de encararem os pensamentos como temporários. Como é possível verificar na tabela F42, todas foram referidas com um volume de informação semelhante e residual (N=2; 33.3%).

A capacidade de manter a concentração na tarefa prende-se com a sua competência para permanecer focados no estudo.

“Porque eu consigo seguir a linha de pensamento eu consigo seguir aquilo que...eu só penso naquilo que estou a fazer...não posso estar a pensar noutras coisas, portanto, eu sigo aquilo que eu estou a pensar fazer, é aquilo que eu tenho que seguir... pronto... Não me afeta em nada” (Suj.17)

A perceção do valor do estudo prende-se com o fato dos estudantes considerarem a tarefa de estudo como algo necessário para atingir os seus objetivos e para o seu futuro.

Não me afeta porque (...) não me afeta porque eu tenho que saber aquilo, pronto, hum...nem que seja só para decorar e pôr na frequência, mas lá está, não me afeta porque tenho sempre aquele pensamento que ... aquilo de alguma maneira vai me ...vai ser preciso no futuro, por isso não me afeta muito” (Suj.10)

Duas verbalizações de estudantes expressam a ideia de que aquilo que pensam quando estão a estudar não os afeta porque encaram os pensamentos como algo temporário e passageiro.

“não afeta porque são coisas que penso no momento mas depois já não penso mais...pronto...apenas acontecem” (Suj.23)

B) Existência de consequências

A maior parte dos estudantes (N=42; 87.5) consideram que aquilo que pensam durante o estudo afeta-os de uma forma geral.

“Sim...acho que afecta...” (Suj.3)

“Se me afeta... ah claro que me afeta.” (Suj.13)

Os aspetos dos estudantes considerados por si afetados por aquilo que pensam quando estão a estudar serão analisados na próxima categoria.

1.3.3.2. Aspetos afetados, no sujeito

No âmbito das consequências/efeitos dos aspetos cognitivos no sujeito, a segunda categoria refere-se aos aspetos, relativos ao sujeito, afetados por aquilo que pensam quando estão a estudar. Emergiram oito subcategorias: aspetos cognitivos, aspetos afetivos, aspetos motivacionais, aspetos relativos ao estudo e aprendizagem, desempenho académico, aspetos fisiológicos, aspetos relacionais e mudança pessoal global.

Na tabela 3.47 apresentamos os dados obtidos nesta categoria.

Tabela 3. 47. Categoria Aspetos afetados, no sujeito: subcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
2.1. Aspetos cognitivos	3	3	4	1	0	4	2	2	19	17.8
	2.8	2.8	3.7	0.9	-	3.7	1.9	1.9		
2.2. Aspetos afetivos	2	1	3	0	2	6	3	5	22	20.6
	1.9	0.9	2.8	-	1.9	5.6	2.8	4.7		
2.3. Aspetos motivacionais	0	1	0	3	5	1	4	6	20	18.7
	-	0.9	-	2.8	4.7	0.9	3.7	5.6		
2.4. Aspetos relativos ao estudo e aprendizagem	4	5	5	4	2	3	5	4	32	29.9
	3.7	4.7	4.7	3.7	1.9	2.8	4.7	3.7		
2.5. Desempenho académico	0	0	0	0	0	0	3	0	3	2.8
	-	-	-	-	-	-	2.8	-		
2.6. Aspetos fisiológicos: sono	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0.9
	-	-	-	-	0.9	-	-	-		
2.7. Aspetos relacionais	0	0	0	3	1	0	1	0	5	4.7
	-	-	-	2.8	0.9	-	0.9	-		
2.8. Mudança pessoal global	1	0	0	0	0	0	2	2	5	4.7
	0.9	-	-	-	-	-	1.9	1.9		
Total N	10	10	12	11	11	14	20	19	107	
Total %	9.3	9.3	11.2	10.3	10.3	13.1	18.7	17.8		100

O volume de informação da categoria aspetos relativos ao sujeito afetados por aquilo que pensa distribui-se por oito subcategorias sendo que: os aspetos relativos ao estudo e aprendizagem (N=32; 29.9%), aspetos afetivos (N=22; 20.6%), aspetos motivacionais (N=20; 18.7%), aspetos cognitivos (N=19; 17.8%) apresentam os maiores volumes de informação. Os aspetos relacionais, a mudança pessoal global (N=5; 4.7%), o desempenho académico (N=3; 2.8%) e os aspetos fisiológicos: sono (N=1; 0.9%) apresentam volumes residuais de informação.

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso de Biologia apresenta maior volume de informação (N=64; 59.8%) do que o grupo de estudantes de Psicologia (N=43; 40.2%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3º ano apresenta um volume de informação superior (N=62; 57.9%) do que o grupo de estudantes de 1º ano (N=45; 42.1%). No que concerne ao sexo, o grupo

de estudantes de sexo masculino (N=54; 50.5%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de sexo feminino (N=53; 49.5%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

Em seguida passaremos a analisar as subcategorias identificadas.

A) Aspectos cognitivos

As verbalizações dos estudantes expressam a ideia de que aquilo que pensam quando estão a estudar pode afetá-los em termos dos aspetos cognitivos como a sua atenção/concentração, a sua capacidade de memorização e de compreensão. Como é possível verificar na tabela F43, a atenção/concentração (N=16; 84.2%) foi mais referida pelos estudantes do que a memorização (N=2; 10.5%) e do que a compreensão (N=1; 5.3%).

O efeito dos pensamentos sobre a atenção/concentração na tarefa pode acontecer de forma positiva, coadjuvando o estudo quando os pensamentos estão relacionados com a matéria. Por outro lado, também pode afetar num sentido negativo, prejudicando o estudo, quando os estudantes estão muito distraídos ou irritados e isso leva-os a terem dificuldade em controlar o seu raciocínio e de canalizar o seu pensamento para a tarefa.

“Se eu tiver a pensar no estudo...eu estou concentrada e acabo por esquecer os distratores e estou focada naquilo (...) portanto... nós temos que pensar quando estamos a estudar, é para o estudo! E não podemos ter distratores e temos que estar concentrados naquilo...por muito difícil que seja, aquele momento é para estudar e deve ser focalizado naquilo (...)” (Suj.4)

“(...) se tiver muito distraído ou... hum...irritado...vai afetar a forma como estudo” (Suj.24)

“Em que aspetos...a nível talvez de um certo descontrolo de raciocínio...não sei bem” (Suj.34)

“(...) afeta porque não ... não consigo estar atenta, não consigo estar a pensar só naquilo, penso nessas coisas e não penso no estudo (...) Afeta porque se não consigo estar concentrada naquilo, não vou estar atenta no estudo” (Suj.26)

A capacidade de memorização dos estudantes pode ser afetada pelos seus pensamentos quando estudam e isto pode acontecer quando se interrogam sobre a utilidade do estudo e quando pensam em assuntos que os afeta de forma negativa.

“Hum...como afeta... a gente quando está a estudar convém arrumar as coisas todas dentro da cabeça por gavetas porque... supostamente as coisas vêm todas umas a seguir às outras, e quando a gente puxa uma, vem outra atrás e outra atrás... e nós, ao estudar, se começarmos a interromper e a fazer perguntas “será que vale a pena”, na altura própria, quando for para lembrar, nós também não vamos ter a linha que devíamos ter desde o início” (Suj.43)

“(...) nos meus conhecimentos, se estiver a pensar em coisas que me afetem de forma negativa (...) quando paro, quando acabo de estudar, eu esqueço (...) não são coisas que eu penso “isto devia saber ou não me posso esquecer disto porque isto é importante” (...)” (Suj.39)

Uma verbalização de um estudante remete para a ideia de que a capacidade de compreensão pode ser afetada por aquilo que pensa durante o estudo.

“ [Como... sei lá... mas acho que não vou apanhar as coisas tão facilmente] ... ou então vou estar a estudar mas sem perceber a matéria” (Suj.24)

B) Aspectos afetivos

Aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar pode afetá-los em termos afetivos como no seu humor e nas suas emoções/sentimentos.

O humor dos estudantes pode ser afetado por aquilo que pensam quando estão a estudar. Nas verbalizações emergentes, o efeito surge de forma negativa e pode acontecer quando o estudante está a ter pensamentos negativos ou quando não está muito interessado na matéria que está a estudar.

“Afeta-me negativamente...fico de mau humor [e fico mais stressado]” (Suj.20)

“A gente está a estudar e a gente fica...fica...vá... muda de humor digamos assim, se tivermos o pensamento negativo ou isso assim, acaba por ter impacto no estudo...não é?” (Suj.48)

“(...) quando não estamos tão interessados pela matéria em si, [começamos a pensar em coisas que nos incomodam e que nos deixam transtornados] (...) e já ficamos com aquele humor menos bom” (Suj.40)

Aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar também pode afetá-los a si enquanto sujeitos, ao nível das suas emoções/sentimentos que possam sentir. Como é possível verificar na tabela F44, todas estas emoções/sentimentos foram muito pouco referidas pelos estudantes: ansiedade/stress, facilidade e dificuldade (N=3; 15.8%), nervosismo, alegria e dúvida (N=2; 10.5%) e as subsubcategorias em geral, irritação, tristeza e tranquilidade apenas com uma referência cada (N=1; 5.3%).

“Afeta a nível emocional porque vai buscar questões que eu já penso há muito tempo...e quando estou a estudar essas questões vêm ao de cima... e então faz com que eu seja mais emotivo (...) é mesmo a nível emocional... que me afeta” (Suj.11)

“Afeta-me negativamente...fico irritado...é isso... irritado” (Suj.24)

“(...) é nessa... forma... afeta-me ao início porque eu fico muito mal...afeta-me emocionalmente porque eu fico mais triste(...)” (Suj.46)

“Afeta porque é uma fonte de stress...é uma fonte de dúvidas” (Suj.44)

“Afeta porque ...porque se pensamos em coisas positivas isso leva a estarmos contentes quando estamos a fazer as coisas e [isso ainda vai fazer com que vamos nos esforçar mais]” (Suj.14)

“Sim... porque afeta lá está...no sentido que quando corre bem...depois puxa ao bem...uma pessoa está encaminhada” (Suj.18)

“(...)mas se pensar “ainda tenho um recurso, tem calma! estudas mais para a próxima”, fico mais tranquila” (Suj.29)

Destacamos o nervosismo uma vez que este efeito acontece mais frequentemente quando os estudantes estão em fases de exames.

“[Que...pode distrair do estudo....se começar a pensar muito em outras coisas que não têm nada a ver...] pode me pôr mais nervosa ou menos...depende... do que estiver a pensar na altura...”(...)Se pensar “é o meu último exame” não tenho hipótese! Fico muito mais nervosa (...)” (Suj.29)

Destacamos também a dificuldade pelo fato dos pensamentos dos estudantes provocarem desconcentração na tarefa conduzindo-os à dificuldade de compreensão e aprendizagem da matéria de estudo.

“ [Ficamos mais desconcentrados] (...) e depois temos mais dificuldade em assimilar a matéria”. (Suj.1)

Na tabela 3.48 apresentamos os resultados obtidos na subcategoria aspetos afetivos considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 48. Subcategoria Aspetos afetivos: subsubcategorias, frequências e percentagens.

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
2.2.1. Humor	0	0	0	0	0	1	1	1	3	
	-	-	-	-	-	4.5	4.5	4.5		13.6
2.2.2. Emoções/sentimentos	2	1	3	0	2	5	2	4	19	
	9.1	4.5	13.6	-	9.1	22.7	9.1	18.2		86.4
Total N	2	1	3	0	2	6	3	5	22	
Total %	9.1	4.5	13.6	-	9.1	27.3	13.6	22.7		100

O volume de informação da subcategoria aspetos afetivos distribui-se por duas subsubcategorias sendo que as emoções/sentimentos apresentam maior volume de informação (N=19;86.4%) do que o humor (N=3; 13.6%).

No que se refere à análise dos dados relativamente aos cursos, podemos observar que o grupo de estudantes do curso de Biologia apresenta maior volume de informação (N=16; 72.7%) do que o grupo de estudantes de Psicologia (N=6; 27.3%). Relativamente ao ano, os grupos de estudantes de 1ºano e de 3ºano apresentam o mesmo volume de informação (N=11; 50%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo masculino (N=12; 54.5%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de sexo feminino (N=10; 45.5%).

No caso desta subcategoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

C) Aspetos motivacionais

Aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar afeta-os em termos motivacionais seja de uma forma em geral (N=8; 40%) ou através da focalização nos objetivos, da quantidade de esforço, das expetativas de resultado e/ou das crenças de auto-eficácia (N=3; 15%). Como é possível verificar na tabela F45, todas estas formas apresentam valores residuais.

De uma forma geral estes efeitos podem ser positivos ou negativos consoante o tipo de pensamento que possam ter. Os pensamentos positivos parecem ajudar a atividade de estudo pelo fato de aumentarem a motivação e os pensamentos negativos parecem diminuir a motivação, aumentar as dúvidas e a ponderar adiar a tarefa.

“Sim porque quando nós pensamos coisas positivas quando estamos a estudar, à partida, isso ajuda...que a gente tenha mais vontade ainda [e que consigamos fazer as coisas ainda melhor]” (Suj.14)

“quando corre mal, afeta porque ...quando ... isto não está a correr bem eu começo logo a ficar muito desmoralizada e ficando desmoralizada como é obvio, eu não vou ter mais vontade de pegar naquilo então...pronto...[deixo aquela parte de lado ou para o dia a seguir] por isso sim, afeta! Penso que sim” (...)
Porque...quando não está a correr bem, e...pronto...lá está, começo a pensar “será que vale mesmo a pena estar a pegar por aqui? será que...mais vale se calhar descansar mais um bocado e amanhã” (...) digo ficar desmoralizada no sentido de não me apetecer olhar mais para aquilo...é por aí” (Suj.18)

A focalização nos objetivos pode incentivar e motivar os estudantes para a tarefa de estudo.

“Porque quando eu penso no meu futuro ...dá-me ânimo...fico empolgada e quero estudar para acabar logo o curso e começar a trabalhar e ser bióloga...acho que é importante” (Suj.41)

A quantidade de esforço pode ser afetada pelos pensamentos dos estudantes enquanto estão a estudar. Este efeito é positivo quando os pensamentos são positivos.

“Como é que afeta (...) afeta no esforço...que eu faço...” (Suj.13)

“Afeta porque ...porque se pensamos em coisas positivas isso [leva a estarmos contentes quando estamos a fazer as coisas] e isso ainda vai fazer com que vamos nos esforçar mais” (Suj.14)

Os pensamentos dos estudantes também os afetam porque influenciam a forma como se dedicam ao estudo e criam expectativa acerca dos resultados. Estes efeitos podem ser positivos ou negativos consoante o estudante esteja otimista ou pessimista.

“Afeta porque (...) se eu estiver otimista [vai me influenciar de boa maneira para estudar] e para ter depois uma boa nota (...) se eu estiver pessimista vai ser pior porque eu vou estar a pensar negativamente e não vou estar com aquelas boas expectativas e que “não... não vou conseguir!” (Suj.47)

Quando os estudantes estão a estudar e colocam em causa as suas crenças de auto-eficácia repensando a sua capacidade para realizar as tarefas, isso afeta-os em termos pessoais uma vez que se criticam e também em termos sociais levando-os a se compararem com os outros.

“O que eu penso quando estou a estudar...(...) sim afeta-me ... porque posso estar a estudar para uma cadeira qualquer e pensar mesmo que não sou capaz ou mesmo que sou capaz... ou o contrário e pensar que não sou mesmo capaz e depois isso afeta” (Suj. 31)

“afeta – me pessoalmente ...eu autocrítico-me muito (...)” (Suj.46)

“afeta porque...sei lá porque já entra numa questão social...ver que há pessoas que têm mais possibilidades e não aproveitam...e às vezes, quem quer, não consegue” (Suj.16)

D) Aspectos relativos ao estudo e aprendizagem

Aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar afeta-os em aspetos relacionados com o seu próprio estudo e aprendizagem, de uma forma em geral ou através

da quantidade, da qualidade, da produtividade, do tempo dedicado ao estudo, da continuidade do estudo e do aumento da pesquisa. Como é possível verificar na tabela F46, o tempo dedicado ao estudo e a continuidade do estudo (N=7; 21.9%) foram mais referidos pelos estudantes do que a quantidade de aprendizagem (N=5;15.6%), em geral, qualidade da aprendizagem (N=4; 12.5%), produtividade da aprendizagem (N=3; 9.4%) e o aumento da pesquisa (N=2; 6.2%).

De uma forma geral, este efeito pode acontecer num sentido positivo quando os pensamentos são positivos mas também pode ocorrer num sentido negativo quando os pensamentos não são convergentes com a matéria em estudo.

“ Sim porque quando nós pensamos coisas positivas quando estamos a estudar, à partida, isso ajuda...[que a gente tenha mais vontade ainda] e que consigamos fazer as coisas ainda melhor” (Suj.14)

“(...) se os pensamentos não forem convergentes com a matéria, se eu tiver a estudar uma coisa e a pensar noutra, vai acabar por afetar o meu estudo” (Suj.4)

A quantidade de aprendizagem pode ser afetada por aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar e este efeito pode ser positivo quando os estudantes se sentem bem e acreditam nas suas capacidades, ou pelo contrário, pode ser negativo, quando o estudante pensa que não é capaz, quando o estudo não está a correr bem e quando o seu pensamento está distante dos estudos.

“Acho que uma pessoa quando se sente bem, estuda sempre mais [estuda melhor]... (Suj.38)

“Então... [se eu pensar que sou capaz, se sou capaz, vou conseguir], então estudo mais (...) se pensar que não sou capaz, [paro de estudar ou desinteresso-me por aquilo e deixo estar para trás, vai ficando para a última da hora]” (Suj. 31)

“[Porque ... distraio-me e ao distrair-me] depois a aprendizagem é afetada (...) aprendo menos” (Suj.7)

“é aquilo que eu disse anteriormente(...) se o dia não correu nada bem, e se vamos estar sempre a pensar numa determinada coisa...hum...não vai entrar nada na cabeça, não vamos aprender absolutamente nada” (Suj.8)

Salientamos a verbalização de um estudante que refere quando está sob pressão não aprofunda nem constrói relações entre os conhecimentos e fica sem disponibilidade mental e emocional para estudar.

“Afeta principalmente se estiver sob pressão ...porque aí só quero saber o mínimo para conseguir se calhar passar à disciplina... e acabo por perder...se calhar uma ponte ... que podia ser construída...e podia ter mais conhecimento acerca da matéria e até vir a gostar mas... a motivação não me permite” (Suj.25)

A qualidade da aprendizagem também pode ser afetada por aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar. Este efeito pode acontecer no sentido positivo melhorando a qualidade do estudo, quando o estudante pensa e faz a aplicação prática desses conteúdos; ou pelo contrário, no sentido negativo fazendo diminuir a qualidade de aprendizagem, quando o estudante não tem interesse naquilo que está a estudar.

“Afeta porque (...) quando estou a estudar, se eu consigo pensar sobre o tema na prática e sobre a aplicação prática, aprendo muito melhor (...) Afeta da mesma forma como aquilo que sinto, porque está

ligado... porque aquilo que penso e aquilo que sinto estão próximos não é? não são assim tão separados (...), afeta-me na forma como eu aprendo, como aprendo o que estou a estudar, como dou significado ao que estou a estudar.” (Suj.32)

“(...)e se forem coisas que não me interessem já penso nisso tudo... já se calhar [demoro o dobro do tempo que demoraria se fossem coisas que me interessassem]... acabo por não aprender de forma tão... forte, digamos assim, e pronto!” (Suj.39)

Aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar pode afetá-los em termos da sua produtividade na aprendizagem quando, por exemplo, não conseguem se manter focalizados na atividade de estudo.

“(...) não vou produzir lá muito (...) por exemplo...se tiver... “muito na lua”...talvez...esse estudo não seja muito produtivo” (Suj.8)

Os pensamentos dos estudantes também podem afetá-los em termos do tempo que dedicam ao estudo. Este efeito pode acontecer de formas distintas: se o estudante pensar em situações problemáticas isso leva-o a perder tempo ficando com menos tempo disponível para o estudo.

“Acho que acaba por afetar negativamente no tempo que eu dedico ao estudo” (...) Lá está...(...) se me lembrar de um problema qualquer e se continuar a seguir o fio à meada depois acaba por me afetar na medida em que acabo por perder tempo de estudo...o tempo que tinha reservado para o estudo” (Suj.36)

Quando os temas em estudo não interessam ao estudante, este demora muito mais tempo a estudar do que quando se interessa pelos conteúdos.

“(...) se forem coisas que não me interessem já penso nisso tudo... já se calhar demoro o dobro do tempo que demoraria se fossem coisas que me interessassem” (Suj.39)

Quando o estudo não está correr bem e o estudante pensa na falta de capacidades, fica desmotivado e isso leva-o a diminuir o tempo de estudo e/ou a adiar essa tarefa.

“quando corre mal, afeta porque ...[quando ... isto não está a correr bem eu começo logo a ficar muito desmoralizada e ficando desmoralizada como é obvio, eu não vou ter mais vontade de pegar naquilo] então...pronto...deixo aquela parte de lado ou para o dia a seguir por isso sim, afeta! Penso que sim” (Suj.18)

“Então... se eu pensar que sou capaz, se sou capaz, vou conseguir, [então estudo mais] (...) se pensar que não sou capaz, paro de estudar ou desinteresse-me por aquilo e deixo estar para trás, vai ficando para a última da hora” (Suj. 31)

A continuidade do seu estudo é afetada de forma negativa quando os estudantes têm pensamentos sobre aspetos que os incomodam, quando estão cansados de estudar e precisam fazer pausas.

“(...) se começar a pensar em coisas que me incomodam...se calhar já não consigo continuar a estudar...[e se calhar a coisa na frequência já não vai calhar tão bem]” (Suj.40)

“Fico farto de estar lá naquele sítio, tenho de ir lanchar... estou na residência...tenho que ir lá ao pátio, às vezes... mas depois vá...tenho que voltar lá para dentro” (Suj.22)

“Afeta porque ... para já...cria logo pausas no estudo, a gente não estuda as coisas de maneira contínua...e depois, é o que eu digo, termos mais do que uma coisa na cabeça não é bom, misturar o que estamos a pensar com o que estamos a estudar... não fica uma linha contínua de estudo...como a gente deveria ter” (Suj.43)

O aumento da pesquisa revela-se uma consequência positiva quando os estudantes se questionam, sentem vontade de procurar mais informação sobre a matéria e sobre assuntos relacionados.

“ (...) acho que é quando eu me questiono acho que é sempre bom e às vezes até me faz ir à procura de mais informação se calhar até mais do que aquela que os professores me disponibilizaram ou aquilo que é exigido ” (Suj.30)

“Hum...por exemplo...se nós ...nem é preciso estar por exemplo a fazer um trabalho... também temos que estudar, também temos que fazer pesquisa... hum... se for...se o tema partir de mim... eu vou pensar...em algo que me conduza a saber ainda mais sobre o tema...porque posso ter ... “eh pá... o tema é assim mas” ... ao envolver-me na pesquisa, posso “afinal isto é muito mais fácil do que eu estava a pensar”, e posso escolher outras coisas relacionadas ao tema” (Suj.2)

E) Desempenho académico

Aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar pode afetá-los em termos do seu desempenho académico através do seu rendimento académico ou do seu desempenho na avaliação. Como é possível verificar na tabela F47, o desempenho na avaliação (N=2; 66.7%) e o rendimento académico (N=1; 33.3%) apresentam volumes de informação residuais.

“[Na motivação], nos resultados (...) os resultados nunca são os que nós temos quando gostamos das coisas” (Suj.39)

“(...)se começar a pensar em coisas que me incomodam...se calhar [já não consigo continuar a estudar]...e se calhar a coisa na frequência já não vai calhar tão bem” (Suj.40)

“quando estudamos muito em cima dos testes (...) quando vou estudar depois já penso “não! isto vai correr-me mal” e depois “já estás a estudar em cima do teste” e... “o teste vai correr-me mal e depois isto fica tudo muito mal” e depois fica um bocado complicado... e uma pessoa já vai ali com um espírito diferente ” (Suj.38)

F) Aspectos fisiológicos

A subcategoria aspectos fisiológicos - sono inclui uma única verbalização de um estudante que considera que aquilo que pensa enquanto está a estudar afeta-o em termos fisiológicos, nomeadamente no seu sono. Este efeito acontece quando está preocupado.

“(...) muitas vezes vou para a cama e não consigo dormir porque estou preocupada com isto ou aquilo” (Suj.15)

G) Aspectos relacionais

Aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar pode afetá-los em termos relacionais, quer ao nível da relação com os outros, da sua perceção sobre as relações com os outros e da transferência de conhecimentos para a relação com outros. Como é possível verifica na tabela F48, a relação com os outros (N=3; 60%), a perceção das relações com

os outros e a transferência de conhecimentos para a relação com outros (N=1; 20%) apresentam volumes de informação residuais.

A relação com os outros pode ser afetada quando os estudantes estão a pensar em aspetos negativos e isso leva-os a descarregar nas pessoas que os rodeiam afetando essas relações. Destacamos a verbalização de um estudante que considera que aquilo que pensa enquanto está a estudar afeta-o através das relações com os outros, da mesma forma que aquilo que sente.

“(...)afeta sempre...na relação com as outras pessoas...se calhar as outras pessoas que me rodeiam e estão ali perto é que levam com as minhas coisas” (Suj.15)

“Afeta da mesma forma como aquilo que sinto, porque está ligado... porque aquilo que penso e aquilo que sinto estão próximos não é? não são assim tão separados e afeta-me na relação com os outros, [afeta-me na forma como eu aprendo, como aprendo o que estou a estudar, como dou significado ao que estou a estudar]” (Suj.32)

Uma verbalização expressa que o estudante considera que aquilo que pensa quando está a estudar afeta-o porque afeta a perceção acerca da sua relação com os outros.

“(...) afeta-me um bocado a relação que posso sentir àquilo que aconteceu a essa pessoa... aquilo que eu sei dessa pessoa... a minha relação com essa pessoa se calhar afeta-me um bocado” (Suj.35)

Uma verbalização expressa a ideia de que aquilo que o estudante pensa enquanto está a estudar afeta-o porque faz a transferência dos conhecimentos estudados e aprendidos, para a sua relação com os outros.

“Posso passar a ver essa pessoa de outra forma consoante aquilo que sei que aconteceu ou que sei lá...consigo relacionar de alguma forma com aquilo que estou a aprender, se calhar quando me afeta sinto isto...posso começar a pensar nisso e tentar aprofundar se realmente existe aí alguma relação ou... se estou a ver coisas onde elas não existem (...) pelo menos é isso que eu penso: “que há ali coisas que uma pessoa às vezes tenta pegar nelas e tenta... sem querer, começo a aplicá-las a situações do dia-a-dia” (...) não sei se outras pessoas também passam por isso mas eu sinto que às vezes me acontece isso e acho que nesse aspecto me afeta um bocado...ou se calhar fico com uma compreensão melhor do que está a acontecer com a pessoa” (Suj.35)

H) Mudança pessoal global

Aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar afeta-os no sentido de haver uma mudança pessoal global quer ao nível da sua autonomia, de uma transformação pessoal e de uma perspetiva desenvolvimental. Como é possível verificar na tabela F49, todas apresentam volumes de informação residuais: transformação pessoal e perspetiva desenvolvimental (N=2; 40%) e autonomia (N=1; 20%).

A autonomia emergiu na verbalização de um estudante que considera que aquilo que pensa quando está a estudar afeta-o em termos do seu nível de autonomia no seu próprio estudo uma vez que, quanto mais curiosidade tiver acerca de um assunto, mais poderá pesquisar por si mesmo e até mudar de opinião acerca do nível de complexidade do tema.

“Afeta dessa maneira porque ... quanto mais curiosa eu estiver acerca disso...mais vou tentar procurar por mim mesma... e vou aumentar a minha autonomia ...posso constatar que afinal aquilo não era assim tão complicado como eu achava... ou isso” (Suj.2)

Duas verbalizações expressam a ideia de que os estudantes consideram que aquilo que pensam enquanto estão a estudar afeta-os no sentido de haver uma transformação pessoal, mais concretamente, o fato de pensarem em saber mais, leva-os a procurar atividades que permitam uma maior expansão e isso conduz a uma modificação da sua própria forma de ser, de estar e de agir.

“Afeta no sentido de ...me levar a procurar atividades extra para complementar aquilo que estou fazendo (...) afeta-me porque eu quero procurar muito mais...não fico tão limitada” (Suj.41)

“Se eu estou a aprender uma coisa nova isso vai modificar-me ...vai modificar a minha maneira de ser, a minha maneira de estar...e aquilo que faço também, não é?” (Suj.45)

Duas verbalizações referem a ideia de que os estudantes revelam uma perspetiva desenvolvimental quando consideram que o que pensam quando estão a estudar afeta-os no sentido de promover uma mudança pessoal quer em termos da sua personalidade atual e futura, quer em termos de mudança e evolução provenientes da aprendizagem.

“Afeta se calhar na personalidade (...) eu acho que mexe com a nossa personalidade...acho que nos influencia (...) por exemplo na forma como vamos ser no futuro...por exemplo...eu tornei-me mais cautelosa...mas...também podemos nos tornar mais nervosos, dependendo do que for, não é? (...)” (Suj.42)

“(...) naturalmente acabamos por mudar...isto é que é aprendizagem! não é? é uma evolução diferente...acabamos por aprender...e ao aprendermos...modificamo-nos” (Suj. 45)

1.3.3.3. Síntese e discussão dos resultados do subtema III.3. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos no sujeito.

A análise das respostas de estudantes à questão “achas que aquilo que pensas quando estás a estudar te afeta?” oferece-nos, por um lado, a perceção dos estudantes acerca da influência dos pensamentos emergentes durante a sua atividade de estudo em si mesmos; e por outro lado, permite-nos conhecer quais são os aspetos, relativos aos sujeitos, afetados por esses aspetos cognitivos.

Primeiramente é possível verificar que as opiniões dos estudantes se dividiram em dois grandes grupos: aqueles que consideram que aquilo que pensam quando estão a estudar não os afeta; e aqueles que consideram que aquilo que pensam quando estão a estudar, afeta-os.

Dentro do primeiro grupo e questionados acerca do motivo pelo qual consideravam que estes pensamentos e aspetos cognitivos não os afetava, os estudantes justificaram com fatores relacionados como a sua capacidade de concentração e foco atencional na tarefa,

o valor que atribuem à tarefa de estudo e a posição perante os seus próprios pensamentos e experiências cognitivas.

Relativamente ao segundo grupo, os estudantes consideram que aquilo que pensam enquanto estão a estudar os afeta em termos do seu estudo e aprendizagem, em termos afetivos, motivacionais, cognitivos, fisiológicos, em aspetos relativos ao desempenho académico, na sua relação com os outros e em questões relativas a mudanças pessoais. Os primeiros quatro aspetos mencionados foram os mais verbalizados pelos estudantes.

No âmbito dos aspetos relacionados com o estudo e aprendizagem, os estudantes consideraram maioritariamente que aquilo que pensam durante o estudo afeta-os, porque afeta o tempo que dedicam ao estudo e a continuidade na tarefa de estudo. Assim, o tempo dedicado ao estudo pode ser afetado negativamente levando os estudantes ao adiamento das tarefas ou a demorar mais tempo do que o inicialmente suposto e isto acontece em situações que o estudo não corre bem, em que os estudantes não têm interesse pela matéria e quando têm que recomeçar o estudo. Por outro lado, alguns estudantes referem que este efeito pode ser positivo quando acreditam nas suas capacidades para realizar aquela atividade, levando-os a investir mais tempo no estudo.

Aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar afeta-os negativamente em termos da continuidade do estudo e isto acontece quando não gostam da matéria, levando-os a interromper a atividade de estudo e a procurar outras que os façam distrair. Esta situação obriga-os a fazer pausas e a considerar o retorno ao estudo como um grande esforço, prejudicando, na sua opinião, aquela atividade. Neste caso, a descontinuidade da tarefa de estudo foi considerada, pelos alunos, como prejudicial, contrariamente a outras situações em que as pausas são vistas como favoráveis ao processo. Jett e George (2003) consideram que as interrupções podem emergir sob quatro formas distintas: pausas, intrusões, distrações e discrepâncias. Newell (2015) ressalva que tarefas complexas exigem pensamento explícito e “não pensar” não se revela útil nos momentos em que é necessário atingir domínios de alto nível da cognição.

No que concerne aos aspetos afetivos salientamos as emoções/sentimentos mais referidas: ansiedade/stress, a dificuldade e a facilidade. Os estudantes que consideram que os seus pensamentos os afeta em termos da ansiedade/stress referem que estas provocam dúvidas e influenciam negativamente a sua concentração no estudo. Os indivíduos mais ansiosos têm uma predisposição seletiva para estímulos ameaçadores e também tendem a interpretar as situações como ameaçadoras focando aí a sua atenção (Blanchette &

Richards, 2012). Assim, não é de estranhar que quando os estudantes sentem ansiedade tenham maiores dificuldades na concentração no estudo.

Os pensamentos dos estudantes também podem afetá-los em termos da facilidade para com a tarefa de estudo em duas direções opostas: perante pensamentos positivos, o estudante pode considerar que é mais fácil estudar e aprender, mas perante pensamentos negativos, a sua percepção da matéria parece ser de menor facilidade. Por outro lado, alguns estudantes consideram que aquilo que pensam quando estão a estudar pode afetá-los no nível de dificuldade percebida para com a tarefa de estudo e isto pode acontecer devido aos seus pensamentos provocarem desconcentração para iniciar o estudo ou para compreender a matéria de estudo.

Aquilo que os estudantes pensam enquanto estão a estudar também pode afetá-los em termos da sua motivação quer de uma forma geral, quer em termos da focalização nos objetivos, da quantidade de esforço, das expetativas de resultado e das crenças de auto-eficácia. De uma forma global, estes efeitos podem ser positivos quando os pensamentos são positivos e aumentam a motivação nestes vários aspetos; ou negativo, quando os pensamentos também são negativos e levam à diminuição da vontade dos estudantes para com a tarefa de estudo. Estes resultados alertam-nos para a influência do tipo de pensamento dos estudantes no seu nível de motivação para a tarefa de estudo levando-nos à salientar a urgência na intervenção de mudança dos conteúdos dos pensamentos dos estudantes. Assim, os pensamentos positivos parecem favorecer a atividade de estudo aumentando a motivação dos estudantes para o estudo. Por outro lado, os pensamentos negativos parecem contribuir para uma diminuição da motivação dos estudantes para a atividade de estudo, aumentam as dúvidas e levam-nos a ponderar adiar esta tarefa. Estes resultados coincidem com os resultados encontrados por Wang, Chen, Lin e Hong (2017) no que concerne à relação entre os pensamentos positivos e a motivação. Kapikiran (2012) encontrou que a relação entre pensamentos automáticos negativos e a motivação foi mediada pela orientação dos objetivos de aprendizagem. Ou seja, será que, ajudando os estudantes a descobrirem e a delinearem os seus objetivos, poderemos intervir nos seus níveis de motivação mas também nos seus próprios pensamentos?

Relativamente aos aspetos cognitivos destacamos a atenção/concentração como a mais referida pelos estudantes. Este efeito dos pensamentos sobre a atenção/concentração na tarefa pode acontecer de forma positiva, facilitando o estudo quando os pensamentos estão relacionados com as matérias, mas também pode acontecer num sentido negativo, atrapalhando os estudos quando, por exemplo, os estudantes ficam muito distraídos com

os seus pensamentos, sentem-se incapazes de controlar o seu raciocínio de estudo e começam a divagar. Estes resultados alertam-nos para a importância de focalizar a atenção e de dirigir os conteúdos do pensamento para as tarefas de estudo.

Um dos aspetos emergentes menos referido foi o efeito fisiológico dos pensamentos nos estudantes, nomeadamente no seu sono. Este resultado chama-nos particularmente à atenção para os hábitos de sono dos estudantes e para as consequências negativas que estes possam vir a ter no seu desempenho académico (Vallido, Peters, O'Brien & Jackson, 2009) fazendo-nos refletir de que talvez muito poucos estudantes se apercebam destes efeitos negativos.

Outros dois aspetos também pouco referidos foram os relacionais e os relativos à sua mudança pessoal global. Os aspetos relacionais prendem-se com a relação com os outros, a perceção das relações com os outros e com a transferência de conhecimentos para a relação com outros. A mudança pessoal global reporta-se a uma transformação pessoal, uma procura de atividades que permitam uma maior expansão pessoal e modificação (aprender assuntos novos que poderão afetar a sua própria forma de ser); reporta-se também a uma perspetiva desenvolvimental implicando mudança, evolução e com o nível de autonomia (quanto mais curiosidade tiverem acerca de um assunto, mais poderão pesquisar por si mesmos levando-os a adquirir mais autonomia no seu próprio estudo). Estes dois aspetos revelam que os estudantes têm consciência acerca das implicações dos seus pensamentos quer em termos pessoais quer em termos relacionais.

Relativamente ao estudo comparativo, a análise estatística do subtema relativo às consequências/efeitos dos pensamentos emergentes durante o estudo no sujeito indica que existem associações significativas por relação com a variável curso sendo os estudantes do curso Biologia quem faz mais referências neste subtema.

Relativamente ao ano, existem associações significativas sendo os estudantes do 3º ano quem mais referência fazem neste subtema. Turabik e Gün (2016) não encontraram diferenças nas disposições de pensamento crítico dos alunos em termos do nível de escolaridade. Por outro lado, Kalkan (2008) refere que, à medida que o nível de escolaridade sobe, as disposições de pensamento crítico dos alunos também aumentam.

No que concerne ao sexo, existem associações significativas por relação com esta variável sendo os estudantes do sexo masculino quem mais faz referência às consequências dos aspetos cognitivos para si próprios. Whiteman e Mangels (2016) estudaram o pensamento através de estilos de ruminação (cismar ou refletir) durante a aplicação de testes de conhecimento geral a estudantes. Encontraram que a ruminação

pode ter consequências positivas ou negativas consoante em que aspetos a atenção é focalizada. Enquanto o cismar no estado afetivo pode ser prejudicial especialmente para as mulheres, levando a um aumento da atenção para os erros e predizendo sentimentos desprazerosos aquando do insucesso numa tarefa, a reflexão ponderada acerca de estratégias concretas para a resolução de problemas pode ser adaptativa facilitando a mudança do insucesso para o sucesso tanto para rapazes como para raparigas. Martin (2003) refere que as mulheres apresentam maior inclinação para um processamento minucioso e analítico e que os homens tendem para um processamento mais heurístico. Também Turabik e Gün (2016) consideram que a disposição de estudantes do sexo feminino para o pensamento crítico é maior do que a dos alunos do sexo masculino. No nosso estudo, não diferenciámos estilos de pensamentos mas limitámo-nos a aceder aos conteúdos dos pensamentos e, neste caso em particular, à perceção das consequências destes aspetos cognitivos para si próprios.

1.3.4. Subtema III.4. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos, na aprendizagem

No contexto das experiências cognitivas durante o estudo pretendemos conhecer a perceção dos estudantes acerca dos efeitos e consequências dos aspetos cognitivos ocorridos durante o seu estudo especificamente para a sua aprendizagem. Para tal foi colocada a questão “achas que o que pensas quando estás a estudar afeta a tua aprendizagem?”. As respostas dos estudantes levaram-nos a considerar duas categorias que explicitam: a perceção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos durante o estudo, na sua aprendizagem; e os aspetos, relativos à aprendizagem dos sujeitos, afetados por aquilo que pensam enquanto estudam.

Na tabela 3.49 apresentamos a estrutura global do subtema III.4 consequências/efeitos dos aspetos cognitivos, na aprendizagem, as suas categorias, subcategorias, subsubcategorias e subsubsubcategorias.

Tabela 3. 49. Subtema III.4. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos na aprendizagem: categorias, subcategorias, subsubcategorias e subsubsubcategorias.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUBSUBCATEGORIAS	SUBSUBSUBCATEGORIAS	
1. Perceção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos, na aprendizagem	1.1. Inexistência de consequências	1.1.1. Concentração 1.1.2. Causas/Fatores Desenvolvimentais		
	1.2. Existência de consequências			
2. Aspetos afetados, na aprendizagem	2.1. Aspetos gerais			
	2.2. Aspetos cognitivos	2.2.1. Focalização da atenção/concentração		
		2.2.2. Memorização		
		2.2.3. Compreensão		
	2.3. Aspetos afetivos	2.3.1. Humor		
		2.3.2. Emoções/sentimentos		2.3.2.1. Frustração
				2.3.2.2. Bem-estar
				2.3.2.3. Facilidade
			2.3.2.4. Dificuldade	
	2.4. Regulação emocional			
2.5. Aspetos motivacionais	2.5.1. Em geral			
	2.5.2. Interesse			
	2.5.3. Entusiasmo			
	2.5.4. Utilidade futura do estudo			
	2.5.5. Curiosidade			
	2.5.6. Esforço			
	2.5.7. Foco nos objetivos			
	2.5.8. Pensamentos motivacionais			
	2.5.9. Crenças de auto-eficácia			
2.6. Regulação motivacional: controlo volitivo				
2.7. Aspetos relativos ao estudo e aprendizagem	2.7.1. Em geral			
	2.7.2. Quantidade de aprendizagem			
	2.7.3. Qualidade da aprendizagem			
	2.7.4. Monitorização da aprendizagem			
	2.7.5. Produtividade do estudo e aprendizagem			
	2.7.6. Continuidade do estudo			
	2.7.7. Tempo de estudo			
	2.7.8. Aumento da Pesquisa			
2.8. Desempenho académico	2.8.1. Rendimento académico			
	2.8.2. Desempenho nas avaliações			
2.9. Aspetos relacionais	2.9.1. Relação com os outros			
	2.9.2. Transferência de conhecimentos para a relação com outros			
2.10. Perspetiva sobre o futuro				

Tabela 3. 50. Subtema III.4. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos na aprendizagem: categorias, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1. Perceção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos na aprendizagem	6	6	6	6	6	6	6	6	48	
	4.3	4.3	4.3	4.3	4.3	4.3	4.3	4.3		34.3
2. Aspetos afetados, na aprendizagem	7	7	17	11	11	10	12	17	92	
	5	5	12.1	7.9	7.9	7.1	8.6	12.1		65.7
Total N	13	13	23	17	17	16	18	23	140	
Total %	9.3	9.3	16.4	12.1	12.1	11.4	13	16.4		100

A totalidade do volume de informação do subtema relativo às consequências/efeitos dos aspetos cognitivos na aprendizagem distribui-se por duas categorias sendo que os aspetos afetados (N=92; 65.7%) apresentam maior volume de informação do que a perceção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos, na aprendizagem (N=48; 34.3%).

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso Biologia apresenta maior volume de informação (N=74; 52.9%) do que o grupo de estudantes de Psicologia (N=66; 47.1%). A análise estatística deste subtema por relação com a variável curso indica que existem associações significativas ($\chi^2=69.369$; $df=1$; $\alpha= .000$) sendo os estudantes do curso Biologia quem apresenta mais referências.

Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3º ano apresenta um volume de informação ligeiramente superior (N=81; 57.9%) do que o grupo de estudantes de 1º ano (N=59; 42.1%). Também existem associações significativas por relação com esta variável ($\chi^2=70.031$; $df=1$; $\alpha= .000$) sendo os estudantes do 3º ano quem faz mais referências.

No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo feminino (N=71; 50.7%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que o grupo de estudantes de sexo masculino (N=69; 49.3%) Também existem associações significativas ($\chi^2=68.238$; $df=1$; $\alpha= .000$) por relação com a variável sexo sendo as raparigas que apresentam mais referências.

1.3.4.1. Percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos, na aprendizagem

No âmbito das consequências/efeitos dos aspetos cognitivos, na aprendizagem, a primeira categoria refere-se à percepção da existência/inexistência dessas consequências. As verbalizações dos estudantes levaram-nos a considerar duas categorias: inexistência de consequências e existência de consequências.

Na tabela 3.51 apresentamos os resultados obtidos em cada uma das subcategorias considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 51. Categoria Percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos, na aprendizagem: subcategorias, frequências e percentagens (critério sujeitos)

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
1.1. Inexistência de consequências	2	1	0	0	1	1	1	1	7	
	4.2	2.1	-	-	2.1	2.1	2.1	2.1		14.6
1.2. Existência de consequências	4	5	6	6	5	5	5	5	41	
	8.3	10.4	12.5	12.5	10.4	10.4	10.4	10.4		85.4
Total N	6	6	6	6	6	6	6	6	48	
Total %	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5	12.5		100

A totalidade do volume de informação presente na categoria percepção da existência/inexistência de consequências dos aspetos cognitivos, na aprendizagem distribui-se por duas subcategorias sendo que o maior volume de informação encontra-se na subcategoria existência de consequências (N=41; 85.4%) e o menor volume de informação encontra-se na subcategoria inexistência de consequências (N=7; 14.6%).

Tendo em conta a totalidade das verbalizações presentes nesta categoria e no que se refere à análise dos dados relativamente aos cursos, podemos observar que o grupo de estudantes do curso de Psicologia apresenta o mesmo volume de informação do que o grupo de estudantes de Biologia (N=24; 50%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes do curso de 1º ano apresenta o mesmo volume de informação do que o grupo de estudantes de 3º ano (N=24; 50%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo feminino apresenta o mesmo volume de informação do que o grupo de estudantes de sexo masculino (N=24; 50%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

Passaremos a analisar, em seguida, cada uma das subcategorias identificadas.

A) Inexistência de consequências

As verbalizações de alguns estudantes expressam a ideia de que estes consideram que os pensamentos emergentes quando estão a estudar não afetam a sua aprendizagem e justificam-se com a sua capacidade de concentração no estudo e com causas/fatores desenvolvimentais. Como é possível verificar na tabela F50, a concentração (N=6; 85.7%) apresenta um volume de informação ligeiramente superior do que as causas/fatores desenvolvimentais (N=1; 14.3%).

“Porque sei lá...volto ao foco...porque o pensamento vagueia mas depois volta ao foco... não me perco do estudo...” (Suj.21)

“(...) já houve uma altura em que eu me deixava influenciar...isso foi no secundário...mas agora vim para aqui com uma nova mentalidade de que aprendi à conta dos meus erros e...já não me deixo influenciar...agora já só me deixo influenciar é pelos conselhos mais corretos...não é pelos conselhos de gente mais imatura...e pronto.” (Suj.19)

B) Existência de consequências

As verbalizações de muitos estudantes expressam a ideia de que as suas experiências cognitivas durante o estudo (nomeadamente os seus pensamentos) afetam a sua aprendizagem de uma forma geral.

“Acredito que sim...” (Suj.16)

“Afecta... eu acho que sim.” (Suj.36)

“Sim...sem dúvida” (Suj.37)

1.3.4.2. Aspectos afetados, na aprendizagem.

No âmbito consequências/efeitos dos aspetos cognitivos durante o estudo, na aprendizagem dos estudantes, a segunda categoria refere-se aos aspetos, relativos à aprendizagem dos estudantes, afetados pelos aspetos cognitivos durante o seu estudo, nomeadamente, os seus pensamentos. Estes aspetos justificaram a emergência de dez subcategorias: aspetos gerais, aspetos cognitivos, aspetos afetivos, regulação emocional, aspetos motivacionais, regulação motivacional - controlo volitivo, aspetos relativos ao estudo e aprendizagem, desempenho académico, aspetos relacionais e perspetiva sobre o futuro.

Na tabela 3.52 apresentamos os resultados obtidos nesta categoria considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 3. 52. Categoria Aspectos afetados, na aprendizagem: subcategorias, frequências e percentagens

	Psicologia				Biologia				Total	
	1ºano		3ºano		1ºano		3ºano		N	%
	F	M	F	M	F	M	F	M		
2.1. Aspectos gerais	0	0	0	1	1	1	0	0	3	
	-	-	-	1.1	1.1	1.1	-	-		3.3
2.2. Aspectos cognitivos	1	1	4	2	1	0	3	2	14	
	1.1	1.1	4.3	2.2	1.1	-	3.3	2.2		15.2
2.3. Aspectos afetivos	0	0	3	0	1	3	2	3	12	
	-	-	3.3	-	1.1	3.3	2.2	3.3		13
2.4. Regulação emocional	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
	1.1	-	-	-	-	-	-	-		1.1
2.5. Aspectos motivacionais	3		3	1	4	1	3	4	19	
	3.3		3.3	1.1	4.3	1.1	3.3	4.3		20.6
2.6. Regulação motivacional: controlo volitivo	0	0	0	0	2	0	0	0	2	
	-	-	-	-	2.2	-	-	-		2.2
2.7. Aspectos relativos ao estudo e aprendizagem	2	5	6	4	2	5	3	6	33	
	2.2	5.4	6.5	4.3	2.2	5.4	3.3	6.5		35.9
2.8. Desempenho académico	0	1	0	0	0	0	0	2	3	
	-	1.1	-	-	-	-	-	2.2		3.3
2.9. Aspectos relacionais	0	0	0	2	0	0	0	0	2	
	-	-	-	2.2	-	-	-	-		2.2
2.10. Perspetiva sobre o futuro	0	0	1	1	0	0	1	0	3	
	-	-	1.1	1.1	-	-	1.1	-		3.3
Total N	7	7	17	11	11	10	12	17	92	
Total %	7.6	7.6	18.5	11.9	11.9	10.9	13	18.5		100

A totalidade do volume de informação da categoria aspectos afetados pelas experiências cognitivas, na aprendizagem distribui-se por 10 subcategorias sendo que o maior volume de informação encontra-se nos aspectos relativos ao estudo e aprendizagem (N=33; 35.9%). Os aspectos motivacionais (N=19; 20.6 %), aspectos cognitivos (N=14; 15.2%) e os aspectos afetivos (N=12; 13%) apresentam menores volumes de informação. Os aspectos gerais, desempenho académico, perspetiva sobre o futuro (N=3; 3.3%), regulação motivacional/controlo volitivo (N=2; 2.2.%), aspectos relacionais (N=2; 2.2.%) e regulação emocional (N=1; 1.1%) apresentam valores residuais.

A análise dos dados relativamente aos cursos permite observar que o grupo de estudantes do curso de Biologia apresenta volume de informação ligeiramente superior (N=50; 54.3%) do que o grupo de estudantes de Psicologia (N=42; 45.7%). Relativamente ao ano, o grupo de estudantes de 3º ano apresenta um volume de informação ligeiramente superior (N=57; 62%) do que o grupo de estudantes de 1º ano (N=35; 38%). No que concerne ao sexo, o grupo de estudantes de sexo feminino (N=47; 51.1%) apresenta um volume de informação praticamente idêntico ao grupo de estudantes de sexo masculino (N=45; 48.9%).

No caso desta categoria não se apresenta a análise estatística com recurso ao teste do χ^2 uma vez que mais que 20% das células apresentam valores inferiores a 5.

Em seguida passaremos a analisar cada uma das subcategorias identificadas.

A) Aspectos gerais

Aquilo que os estudantes pensam durante o estudo pode afetar a sua aprendizagem de uma forma geral. Os exemplos encontrados retratam este efeito de uma forma negativa e ligada aos pensamentos de preocupação, prejudicando a aprendizagem.

“afeta de forma negativa sinceramente acho que era bom termos às vezes um botãozinho para ligar e para desligar estas coisas que era para poder estudar à vontade...para poder estudar descansado” (Suj.36)

“Às tantas estou tão preocupada que pode afetar a minha aprendizagem” (Suj.15)

“(...) se não consigo me abstrair dessas preocupações...acabo por não estar disponível para aprender” (Suj.20)

B) Aspectos cognitivos

Aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar pode afetar a sua aprendizagem através dos aspectos cognitivos como a focalização da atenção/concentração, a memorização, a compreensão e a fluência do processamento. Como é possível verificar na tabela F51, a focalização da atenção/concentração (N=8; 57.1%) foi ligeiramente mais referida do que a memorização (N=4; 28.6%) e do que a compreensão (N=2; 14.3%).

O efeito dos pensamentos sobre a focalização da atenção/concentração e consequentemente sobre a aprendizagem pode acontecer num sentido positivo quando os estudantes pensam sobre o que estudam, ou num sentido negativo, quando os estudantes se distraem, pensam em muitos assuntos em simultâneo ou quando têm problemas pessoais que os impedem de se concentrar nas aulas ou no estudo.

“Afeta porque (...) às vezes quando penso e quando me surgem dúvidas ou questões, [isso faz-me com que eu pesquise mais sobre o tema] ou faz com que eu fique mais atenta (...) se por outro lado, o que eu estou a pensar não tem nada a ver com o estudo, tem a ver com a vida quotidiana ou com coisas minhas, aí já atrapalham porque realmente divago e distraio-me” (Suj.30)

“se eu tiver um problema na vida pessoal (...) e tiver mal...afeta completamente porque eu distraio-me...não consigo estar concentrada no que o professor está a dizer (...) ou no que estiver a estudar em casa (...) por isso afeta” (Suj.6)

“(...) eu acho que se a gente estiver a pensar em muita coisa ao mesmo tempo que estuda (...) torna-se muito complicado porque por mais que a gente queira, não estamos ali ... não estamos focadas” (Suj.28)

O efeito sobre a memorização pode acontecer num sentido positivo incrementando a capacidade de retenção quando os estudantes pensam sobre a matéria em estudo e se sentem bem com aquilo que estudam. Por outro lado, pode ocorrer num sentido negativo, dificultando o processo de retenção e permitindo o esquecimento, quando o estudante não atribui significado à matéria e quando não se sente bem com aquilo que está a estudar.

“Porque lá está (...) se eu estiver a pensar naquela matéria, se calhar vou reter melhor aquilo que estou a ler, que estou a estudar” (Suj.37)

“ (...) depende daquilo que sinto em relação àquilo que estou a estudar, eu vejo como tempo ganho... se forem coisas boas posso ver como tempo que ganhei e não que perdi uma semana ou um mês a estudar aquilo, ganhei! Se forem coisas más... já penso que foi um mês perdido que foi um mês de trabalho, que não me valeu de nada, que não me deixou motivada, que não me ensinou nada porque já não me lembro de nada (...) afeta sempre nesse tipo de coisas, são conhecimentos que não ficam” (Suj.39)

“se não der significado e se não aprendo na prática, se não aprendo na minha cabeça, aprendo por um dia, ou por um espaço de tempo muito curto que é até ...até ter que usar aquela informação da próxima vez provavelmente na frequência. Depois, claro, não digo que me esqueço totalmente mas esqueço-me muito daquilo que estudei” (Suj.32)

Duas verbalizações chamam a atenção para os estudantes que consideram que os seus pensamentos durante o estudo afetam a sua aprendizagem uma vez que afetam a sua capacidade de compreensão. Este efeito pode acontecer num sentido positivo quando pensam nas matérias ou temas relacionados e isso os leva a encontrar ligações entre conhecimentos, ou, pode ocorrer de forma negativa quando o estudante pensa que o seu estudo não o levará aos objetivos pretendidos.

“Por exemplo se eu estiver a ler qualquer coisa e se estiver a pensar... qualquer coisa relacionado com aquele assunto, se calhar vai fazer que eu consiga entender melhor aquilo que estou a estudar (...) que seja mesmo uma ideia que eu consiga formular e compreender de onde é que aquilo vem... não é só porque estou a ler...mas compreender porque é que aquilo aconteceu e por que motivo e a relacionar com outra matéria por exemplo” (Suj.37)

“Na... como é que hei-de explicar? se eu achar que o que eu estou a estudar não me vai servir de muito, [não faço tanto esforço para aprender aquilo] ... [ou tento aprender.. tento decorar, vá, que é para chegar ao exame e escrever] (...) se eu achar que é mesmo importante e que me vai servir algum dia, [é fazer o esforço para aprender mesmo], para interiorizar e...perceber mais as coisas” (Suj.29)

C) Aspetos afetivos

Os pensamentos ocorridos durante o estudo podem afetar a aprendizagem dos estudantes porque tem consequências afetivas quer através do seu estado de humor ou através das suas emoções/sentimentos. Como é possível verificar na tabela F52, as emoções/sentimentos (N=10; 83.3%) foram ligeiramente mais referidas do que o humor (N=2; 16.7%).

O humor surgiu em duas verbalizações de estudantes que consideram que aquilo que pensam quando estão a estudar pode afetar a sua aprendizagem porque se não estiverem com um estado de humor propício aos estudos, não conseguirão aprender, mas por outro lado, se estiverem com um estado de humor estável, poderão ter mais facilidade em prestar atenção ao estudo e assim aprender melhor. O humor parece ser intermediário desta relação.

“Porque uma aprendizagem é também...depende um bocado do humor...eu ao menos penso que sim...se eu estiver com o humor mais... descontraído e tudo mais, tenho mais facilidade [em estar focado] e [interesse ou entusiasmado] com aquilo que estou a ler” (Suj.48)

“Hum...depende também da minha disposição...se eu estou com uma disposição mais alegre, [eu entendo muito mais facilmente] ...mesmo em temas que eu não gosto (...) se eu estou assim num dia um bocadito mau, ou que correu mal o dia ou outros problemas, hum... [estudar está fora de questão...é muito mais fácil agarrar-me a uma taça de gelado]” (Suj.24)

As emoções/sentimentos emergiram no discurso de estudantes que consideram que aquilo que pensam quando estão a estudar pode afetar a sua aprendizagem porque afeta-os em termos das suas emoções/sentimentos como a frustração, o bem-estar, a facilidade e a dificuldade. Como é possível verificar na tabela F53, todas apresentam volumes de informação residuais dificuldade (N=4; 40%), facilidade (N=3; 30%), bem-estar (N=2; 20%) e frustração (N=1; 10%).

A frustração emergiu numa situação em que o estudante não consegue compreender o que está a estudar e sente-se frustrado. Essa frustração afeta negativamente a sua aprendizagem.

“ (...) quando estudo também há situações em que fico frustrada (...) porque não consigo entender (...) e aí também afeta negativamente a aprendizagem” (Suj.30)

Duas verbalizações expressam a ideia de que aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar afeta-os em termos do seu bem-estar e conseqüentemente, isso afeta a sua aprendizagem.

“Afeta no meu bem-estar e isso afeta a minha aprendizagem” (Suj.24)

“afeta na minha forma de estar...se estou bem ou não (...)e isso reflete-se na aprendizagem” (Suj.41)

Aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar pode afetar a sua aprendizagem relativamente à sua perceção de facilidade e de dificuldade dos conteúdos.

“(...) quando gostamos, [dedicamo-nos mais] [e aprendemos mais] e acho que temos mais facilidade quando gostamos e quando a aprendizagem acontece de forma autónoma” (Suj.41)

“Por exemplo (...) quando estudo também [há situações em que fico frustrada (...) porque não consigo entender] (...) e começo a pensar “oh pa” isto é mesmo difícil” e aí...e aí também me afeta negativamente a aprendizagem” (Suj.30)

D) Regulação emocional

A regulação emocional prende-se com uma verbalização relativa à ideia de que aquilo que pensa quando está a estudar pode afetar a sua aprendizagem e por isso procura regular aquilo que sente para poder se concentrar nos estudos.

“Porque... a gente aprende de várias formas, e a gente com a experiência, acabamos também por estudar e ter ao mesmo tempo problemas ...é claro que se o problema prolongar-se por muito tempo, não podemos evitar aquilo muito tempo, também, não é? temos que acabar por estudar...e a gente também arranja formas de ultrapassar isso...e às vezes estudar também afasta-nos do problema... mas é preciso estar mesmo muito bem concentrada” (Suj.6)

E) Aspectos motivacionais

Aquilo que os estudantes pensam enquanto estão a estudar afeta a sua aprendizagem em termos motivacionais de uma forma em geral, ao nível do seu interesse e entusiasmo, da utilidade do estudo, da sua curiosidade, do esforço, do foco nos objetivos, de pensamentos motivacionais e crenças de auto-eficácia. Como é possível verificar na tabela F54, todas apresentam volumes de informação residuais: esforço (N=4; 21%), utilidade futura do estudo, crenças de auto-eficácia (N=3; 15.8%), em geral, foco nos objetivos, pensamentos motivacionais (N=2; 10.5%), interesse, entusiasmo e curiosidade (N=1; 5.3%).

Duas verbalizações traduzem a ideia de que os estudantes referem este efeito de uma forma “em geral” sem especificar o como acontece.

“aquilo que eu penso (...)afeta!... na motivação ” (Suj.1)

“Aquilo que pensamos afeta a aprendizagem porque quando somos nós a querer aprender (...) esse “querer” já faz toda a diferença...estamos motivados (...)” (Suj.41)

Uma verbalização sugere que quando o estudante está a pensar sobre aquilo que está a estudar, esses pensamentos afetam a sua aprendizagem porque aumentam o seu interesse e o seu entusiasmo para com esses conteúdos.

“afeta (...)quando estou a pensar sobre aquilo que estou a ler tenho mais (...) interesse e [entusiasmo] com isso” (Suj.48)

A utilidade do estudo emerge em verbalizações de estudantes que consideram que quando pensam na importância e utilidade do seu estudo, estes pensamentos podem afetar a sua motivação para aprender.

“Acho que afeta nesse aspeto ... de achar que o que estou a estudar se é importante ou não, se me vai ser útil ou não, essas coisas” (Suj.29)

“Talvez...depende também das matérias porque [há matérias que posso aplicar mais os conhecimentos e outras que não...posso começar a pensar como estão a mudar as minhas células]...acabo por pensar se aquilo que aprendi vai ter utilidade prática na minha vida” (Suj.45)

“Porque eu penso que estudar aquilo não vai ter utilidade nenhuma (...)se eu não estou a ver nenhuma utilidade naquilo, afeta muito (...) Porque eu penso... “mas então eu estou a estudar isto para quê?” (...) eu acho que nesse aspecto afeta... (...) e fico desmotivada para aprender!...” (Suj.1)

Uma verbalização foca a importância da curiosidade do estudante para a sua aprendizagem visto que essa curiosidade permite-lhe pensar e ir mais além na expansão de conhecimentos.

“Porque foi como eu já referi... a curiosidade acho que é muito importante na aprendizagem... sobretudo no ensino superior...porque não nos podemos limitar, por exemplo, eu como estudante de psicologia, tudo abrange uma grande área, mas não abrange todas, e acho que a nossa vontade permite pensar e ...ir mais além da psicologia... sim...acho que é importante e que afeta a aprendizagem” (Suj.2)

O esforço emergiu em verbalizações de estudantes que consideram que aquilo que pensam quando estão a estudar pode afetar a sua aprendizagem em termos do seu esforço para estudar e para aprender.

“Aquilo que pensamos afeta a aprendizagem porque quando somos nós a querer aprender (...) acho que esse “querer” já faz toda a diferença...[estamos motivados] (...) e se eu estiver a pensar nisso, acredito que isso leva-me a querer me esforçar mais e a aprender mais” (Suj.41)

“Na... como é que hei-de explicar? se eu achar que o que eu estou a estudar não me vai servir de muito, não faço tanto esforço para aprender aquilo (...) se eu achar que é mesmo importante e que me vai servir algum dia, é fazer o esforço para aprender mesmo(...)” (Suj.29)

Dois verbalizações salientam a importância dos estudantes manterem os pensamentos focados nos objetivos enquanto estão a estudar para não atrasar a sua aprendizagem e para atingir os seus objetivos.

“Penso que afeta porque se estiver a vaguear mentalmente... será mais difícil conseguir completar os meus objetivos (...) essencialmente atrasa a aprendizagem e (...) cada vez que me afasto do meu objetivo, demoro mais tempo a atingi-lo” (Suj.33)

“(...) tenho que tirar boas notas, vá...eu quero ir para mestrado ...na área da medicina e aquilo é preciso uma média já altinha... já tenho que estudar mais para alcançar esses objetivos (...) [se não pensar assim nos meus objetivos já não vou continuar a estudar]” (Suj.22)

Os pensamentos motivacionais referem-se a pensamentos dos estudantes sobre as suas motivações para continuar a estudar e que, na sua perspetiva, afeta a sua aprendizagem de forma positiva.

“Eu acho que é básico... eu acho que é também um pouco assim...quando aquilo nos lembra coisas positivas, se é positivo, então nós gostamos, se nós gostamos então tentamos ficar nisso, logo, se tentamos continuar nisso então aí sim, vou me empenhar mais e vou continuar a pensar nisso porque assim me transmite coisas boas” (Suj.13)

“(...) uma pessoa quando estuda, pelo menos no meu caso, uma pessoa está sempre a pensar mais à frente... em que é que isto está a influenciar e mais não sei o quê... se uma pessoa estiver a pensar “olha isto é giro” e “eu gosto” ou então “esta disciplina até pode vir a ser importante” (...)acho que também ajuda um bocadinho pensar assim” (Suj.38)

As crenças de auto-eficácia reportam-se a verbalizações que expressam que quando os estudantes colocam em causa a sua capacidade de trabalho e de eficácia isso afeta-lhes e não lhes permite estudar e aprender eficazmente.

“Porque eu acabo por exigir muito de mim mesma...mas eu quero sempre dar o meu melhor mas é como se eu nunca achasse que dou o meu melhor” (Suj.16)

“É que entro naquela de “não sou capaz não sou capaz! E ... Não estou a ser capaz...!” e isso começa a me perturbar muito ...envolvo-me demasiado se calhar...e começo a enrolar...e isso perturba não me deixa estudar como deve ser” (Suj.15)

Destacamos uma verbalização que coloca a ênfase no estudante conseguir regular-se de forma a controlar a situação de aprendizagem e acrescenta que quando consegue fazê-lo, sente que a gratificação pessoal é grande e isso, por sua vez, fá-lo aumentar o seu nível de auto-eficácia.

“Depois há duas maneiras que é...ou “estuda só para passares” ou então... “eh pa vais ter que entender isto, dá lá a volta à situação...” e... tento lidar com isso...tento ver isso como um desafio como uma

dificuldade acrescida...curiosamente normalmente quando essa dificuldade é maior, depois a gratificação também é maior...por exemplo... se eu tenho mais dificuldades em fazer um trabalho, quando finalizo, sinto-me muito melhor e penso assim “estás a ver? Tu conseguiste e até...nem acreditavas nisto”” (Suj.30)

F) Regulação motivacional: controlo volitivo

A regulação motivacional: controlo volitivo prende-se com as verbalizações de estudantes que consideram que aquilo que pensam quando estão a estudar pode afetar a sua aprendizagem porque esses pensamentos podem servir para regular a sua motivação para o estudo. Isto pode acontecer através de auto-instruções, frases que os estudantes dizem para si mesmos para se motivarem para estudar.

“(...)acho que quando estou a pensar em alguma coisa... quando tenho que estudar mesmo (...) se não estiver motivado eu penso... “tem que ser tem que ser! pronto...é agora... é só este pedaço...depois de fazer as coisas já acabou”... e pronto...tento lidar assim com isso (...) acho que...afeta sempre...o que a gente pensa afeta em tudo...mas eu consigo lidar com isso (...)” (Suj.14)

“Eu acho que isso afeta porque eu (...) fico a pensar...“não! Não posso ficar a perder tempo nestes pensamentos, tenho que avançar!” então acredito que isto afeta desta forma...quando a pessoa não é tão exigente para si mesma acho que tem possibilidades de aprender mais... de entender melhor do que quando a pessoa exige muito de si própria” (Suj.16)

G) Aspetos relativos ao estudo e aprendizagem

Os pensamentos emergentes durante o estudo pode afetar a aprendizagem dos estudantes em aspetos específicos do estudo e aprendizagem seja de uma forma em geral, seja através da quantidade, da qualidade, da monitorização da aprendizagem, da produtividade do estudo, da continuidade do estudo, do tempo de estudo ou do aumento da pesquisa. Como é possível verificar na tabela F55, a qualidade da aprendizagem (N=16; 48.5%) foi mais referida pelos estudantes do que a quantidade de aprendizagem, o tempo de estudo (N=4; 12.1%), a monitorização da aprendizagem, a continuidade do estudo (N=3; 9.1%), em geral, a produtividade do estudo e aprendizagem e o aumento da pesquisa (N=1; 3%) apresentam volumes de informação residuais.

Uma verbalização expressa que quando está a estudar, se estiver a pensar em outras coisas para além do estudo, isso vai afetar a sua aprendizagem de uma forma geral. *“Porque se eu estiver (...) a pensar noutra coisa qualquer, vai afetar a minha aprendizagem (...)” (Suj.31)*

A quantidade de aprendizagem pode ser afetada de forma negativa quando os estudantes não estão concentrados na tarefa nem estão com disposição para estudar. Por outro lado, também pode ser afetada positivamente quando os estudantes gostam da matéria em estudo.

“Afeta assim... porque se eu não tiver focado, a aprendizagem não vai estar tão bem...e eu não vou aprender muito” (Suj.9)

“Como é que afeta...quanto menos disposição eu tiver para estudar, menos vou aprender...acho que é uma relação direta” (Suj.24)

“(...) quando gostamos, [dedicamo-nos mais] e aprendemos mais (...)” (Suj.41)

A qualidade da aprendizagem pode ser afetada de forma positiva pelos pensamentos dos estudantes quando estes estão concentrados no estudo e colocam questões sobre a matéria, quando se sentem bem e predispostos a aprender e quando compreendem e atribuem significado àquilo que estão a estudar.

“Se nós estivermos concentrados e se tivermos dúvidas e conseguirmos tirar as nossas dúvidas com os colegas, acabamos por a nossa aprendizagem ser melhor...e...vai ser sempre mais evolutiva” (Suj.4)

“É como eu já fui dizendo ao longo da entrevista... afeta ...afeta se eu percebo e se lhe dou significado. Se dou significado penso na prática e aplicando, aprendo melhor” (Suj.32)

“Nos aspetos de...estarmos bem ou não psicologicamente (...) se nos correu bem o dia...e se estamos predispostos em estar ali a aprender, aprendemos, caso contrário não aprendemos tão bem” (Suj.8)

Por outro lado, este efeito na qualidade da aprendizagem pode ser negativo quando os estudantes não gostam daquilo que estão a estudar, quando não estão concentrados nem motivados para o estudo, quando estão com problemas pessoais e quando têm a sensação de que estão a estudar e a perder tempo.

“Nesses mesmos aspetos...[se eu não tiver concentrado naquilo que eu estou a fazer] e se não tiver motivado e pensar que tenho que estudar e que é necessário...não vou aprender bem” (Suj.9)

“É porque geralmente o que não se gosta, há uma tendência de... “ok eu tenho fazer isto... tenho de fazer esta disciplina!” por exemplo... mas como é uma coisa que não é assim tão interessante, é decorado é posto numa folha, no exame e na frequência, e só decoro para passar” (Suj.23)

“Afeta porque (...) se eu tiver ... com um problema pessoal... no momento em que estou a estudar, vai afetar a minha aprendizagem porque não vai ser tão eficaz (...) afeta porque se eu não gostar, vou estar desmotivada e vou apenas decorar e eu não considero “o decorar” como uma aprendizagem... porque não fica nada...passado uma semana ou duas... não sei nada...portanto...afeta a minha aprendizagem dessa maneira” (Suj.25)

“Como afeta... é porque se eu tiver com a sensação de que estou a perder tempo... que aquilo não vai valer para nada... vou acabar por não me lembrar das coisas que estava a estudar... e [a aprendizagem não fica consolidada ... não aprendo]” (Suj.39)

Quando os estudantes estão a estudar e a pensar sobre a matéria isso pode afetar a monitorização da sua aprendizagem na medida em que verificam se estão a proceder bem ou se necessitam alterar algo no seu modo de estudo de forma de estudo.

“Como...afeta-me porque quanto mais pensar na matéria (...) vou perceber melhor se estou realmente a perceber a matéria toda ou onde é que estou a ter dúvidas... e isso afeta a minha aprendizagem...porque se eu tiver dúvidas vou ter que esclarecê-las. (Suj.45)

A produtividade do estudo e da aprendizagem pode ser afetada de forma negativa pelos pensamentos do estudante quando este sente grande pressão para com as tarefas e datas de avaliação.

“(...) quando então há toda aquela pressão de termos montes de trabalhos para entregar ao mesmo tempo... frequências (...) torna-se complicado porque eu também às vezes começo a pensar “estou a estudar agora para isto! Mas... quando acabar isto já tenho que ir fazer o trabalho daquela cadeira(...) e às tantas é... um acumular de coisas todas ao mesmo tempo... que eu começo a pensar naquilo tudo e ...[é algo que vai afetar porque (...)]vai ser muito menos produtivo” (Suj.28)

A continuidade do estudo pode ser afetada por aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar. Um estudante refere que se estiver a pensar em assuntos que não estejam relacionados com o estudo mais facilmente terá que interromper e reiniciar a tarefa. Outro estudante refere que se colocar em causa o valor e a utilidade do seu estudo não conseguirá construir raciocínios completos e sequenciados.

“se o que eu estou a pensar não tem nada a ver com o estudo, tem a ver com a vida quotidiana ou com coisas minhas, aí já atrapalham [porque realmente divago e distraio-me] e depois há vezes que tenho que começar de novo ou começar de novo a página” (Suj.30)

“Afeta porque ... como eu disse, nós ao estudar, se começarmos a pensar “será que vale a pena, será que não vale a pena”, na altura da prova ... quando for para lembrar, nós também não vamos ter a linha (...) linha do conhecimento... das aprendizagens...as aprendizagens não vão estar todas sequenciadas de forma contínua...como se fosse uma história toda ligada” (Suj.43)

O tempo de estudo pode ser afetado por aquilo que os estudantes pensam enquanto estão a estudar. Destacamos a verbalização de um estudante que refere que o tempo de estudo pode ser ganho ou perdido consoante considere que aprendeu ou não aprendeu o que pretendia.

“Afeta a minha aprendizagem no sentido em que (...) reservo um tempo para estudar e depois afinal pus-me a pensar em outra coisa e acabei por não utilizar aquele tempo todo para estudar e então fico com tempo de estudo em falta e...depois é mau é chato” (Suj.36)

“afeta (...) no tempo que perco com as coisas, ou que ganho...depende daquilo que sinto em relação àquilo que estou a estudar (...)se forem coisas boas posso ver como tempo que ganhei (...) se forem coisas más... já penso que foi um mês perdido (...) que não me valeu de nada (...)” (Suj.39)

Adiar o estudo emergiu relacionado com aspetos negativos como o estar pessimista e com a pressão de matéria para estudar.

“Porque se eu estiver pessimista e achar que não vou conseguir e...vou adiando ...adiando os estudos ou aquela matéria (...) e afeta porque depois quando chegar mesmo perto da frequência vou ter muita coisa acumulada para estudar, não vou conseguir estudar tudo a tempo...[vou chegar à frequência e pronto muito provavelmente não vou conseguir fazer]” (Suj. 47)

O aumento da pesquisa emergiu na verbalização de um estudante que refere que durante o estudo, quando os seus pensamentos são relacionados com a matéria de estudo isso poderá levá-lo a formular questões o que o incentiva ao aumento da pesquisa sobre os temas de estudo.

“Afeta porque...pois como eu estava a dizer ...às vezes quando penso e quando me surgem dúvidas ou questões, isso faz-me com que eu pesquise mais sobre o tema ou [faz com que eu fique mais atenta] (...)” (Suj.30)

H) Desempenho académico

Emergiram três verbalizações de estudantes que consideram que aquilo que pensam quando estão a estudar pode afetar a sua aprendizagem na medida em que pode afetar o seu desempenho académico quer através do seu rendimento académico, quer através do seu desempenho nas avaliações. Como é possível verificar na tabela F56, quer

o desempenho nas avaliações (N=2; 66.7%) quer o rendimento académico (N=1; 33.3%) apresentam volumes residuais.

“aquilo que penso quando estou a estudar afeta...no meu rendimento...nos meus resultados (...)se estou a pensar em outras coisas não vou ter resultados bons” (Suj.39)

“Ora... Se me distraio com os meus pensamentos, que não estão relacionados com a matéria, não assimilo tão bem a matéria e depois nas frequências lembro-me menos das coisas” (Suj.7)

“Porque se eu estiver pessimista e achar que não vou conseguir e...vou adiando (...) e afeta porque depois ...vou chegar à frequência e pronto muito provavelmente não vou conseguir fazer” (Suj. 47)

I) Aspectos relacionais

Aquilo que os estudantes pensam quando estão a estudar afeta à sua aprendizagem na medida em que afeta também em aspetos relacionais quer através da sua relação com os outros, quer através da transferência de conhecimentos que faz para a relação com os outros. Como é possível verificar na tabela F57, a relação com os outros e transferência de conhecimentos para a relação com outros, ambas com volumes residuais (N=1; 50%).

“Muito nestes aspetos que eu já disse agora...o que eu penso pode me afetar na forma como eu aprendo sobre as situações, porque passo a compreendê-las melhor e isso depois afeta não só a aprendizagem mas também a própria relação com aquela pessoa” (Suj.35)

“Por exemplo... eu senti muito isso quando li um livro sobre hiperatividade...o meu sobrinho é hiperativo e acho que isso afetou muito na minha compreensão... como o meu sobrinho é...da forma de ser do meu sobrinho e como ele...das vivências dele de como interagir com ele também (...) mas acho que esse conhecimento por exemplo mudou muita coisa...que também tento transmitir a outras pessoas que lidam com ele...(...) foi assim a experiência mais recente que tive de que aquilo que senti na aprendizagem me influenciasse” (Suj.35)

J) Perspetiva sobre o futuro

Relativamente à perspetiva sobre o futuro destacamos apenas uma verbalização de um estudante que considera que quando está a estudar, se os seus pensamentos estiverem focados no seu futuro, isso afeta positivamente a sua aprendizagem.

“Ajuda se eu pensar um bocadinho mais à frente (...) “eu agora tenho isto e a seguir tenho o próximo e ainda este ano tenho estas disciplinas e depois para o ano já tenho as próximas, e estas são giras, e depois as outras tem algumas que gosto e outras já gosto menos (...) a mim, parece que me ajuda pensar um bocadinho mais à frente porque (...) parece que estou a construir a base para depois no futuro conseguir ter aquilo que quero... um curso que eu quero...” (Suj.38)

1.3.4.3. Síntese e discussão dos resultados do subtema III.4. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos, na aprendizagem.

A análise das respostas dos estudantes à questão “achas que aquilo que pensas quando estás a estudar afeta a tua aprendizagem?” oferece-nos as opiniões dos estudantes

acerca da influência dos seus pensamentos e aspetos cognitivos, emergentes durante o seu estudo, na sua própria aprendizagem. Primeiramente é possível verificar que as opiniões dos estudantes se dividiram em dois grandes grupos: aqueles que consideram que aquilo que pensam enquanto estudam não afeta a sua aprendizagem; e aqueles que consideram que estes pensamentos e aspetos cognitivos afetam a sua aprendizagem. Note-se que a quantidade de verbalizações do primeiro grupo é muito menor do que no segundo grupo levando-nos a pressupor que há muito poucos estudantes com a percepção de que aquilo que pensam não afeta a sua aprendizagem.

Dentro do primeiro grupo, e questionados acerca das razões pelas quais consideravam que esses pensamentos e aspetos cognitivos não afeta a sua aprendizagem, os estudantes justificaram com fatores como a sua capacidade de concentração na tarefa de estudo e com fatores desenvolvimentais. Estes resultados revelam-se interessantes na medida em que, para estes estudantes parece relativamente simples e normal que os seus pensamentos não os afete em termos da sua aprendizagem. Estes resultados parecem apontar para estudantes capazes de fazer uma autorregulação adequada à aprendizagem no ensino superior. Seria interessante explorar se as razões apontadas provêm de características pessoais dos estudantes ou se são consequências de hábitos autoregulados de estudo.

Dentro do segundo grupo de estudantes, aqueles que consideram que aquilo que pensam enquanto estudam afeta a sua aprendizagem foi possível apurar uma série de aspetos em que os sujeitos consideram que a sua aprendizagem é afetada. Estes passam por aspetos gerais, cognitivos, afetivos, aspetos de regulação emocional, aspetos motivacionais, de regulação motivacional, aspetos relativos ao estudo e à aprendizagem, aspetos relativos ao desempenho académico, aspetos relacionais e aspetos relativos à perspetiva de futuro. Os aspetos relativos ao estudo e à aprendizagem foram os mais referidos pelos estudantes.

No âmbito dos aspetos relativos ao estudo e aprendizagem os estudantes consideram que os seus pensamentos podem afetar o seu estudo e aprendizagem de uma forma geral, mas também podem afetar a quantidade de aprendizagem, a qualidade da aprendizagem, a monitorização da aprendizagem, a produtividade do estudo e aprendizagem, a continuidade do estudo, o tempo de estudo e o aumento da pesquisa. De todos estes aspetos destacamos a qualidade da aprendizagem por ter sido a mais referida. Aqui, o efeito dos pensamentos pode ser positivo quando os estudantes estão concentrados no estudo e colocam questões relacionadas com a matéria, quando

compreendem e dão significado àquilo que estão a estudar, quando se sentem bem e predispostos para aprender e quando estão interessados na matéria em estudo. Por outro lado, este efeito na qualidade da aprendizagem poderá ser negativo quando os estudantes não estão concentrados no estudo, quando encaram o estudo como um dever e obrigação, quando estão em época de exames, quando não reconhecem a importância daquilo que estão a estudar, quando têm a sensação de que estão a estudar e a perder tempo, quando não gostam daquilo que estão a estudar, quando experimentam stress, quando não estão motivados para o estudo, quando estão com problemas pessoais, quando não se sentem bem e quando estão sem paciência. Esta dualidade de consequências positivas ou negativas sugere-nos que os estudantes colocam as situações de estudo em polos opostos (positivo ou negativo) e seria importante ajudá-los a perceber que o estudo e a aprendizagem obrigam a vários processos, uns mais fáceis outros mais difíceis, e que todos são naturais, são importantes e necessários ao percurso académico. Ajudar os alunos a não extremar, fazê-los refletir sobre os seus próprios processos, quer mais “positivos” ou “mais negativos”, relativizar as situações e ajudá-los na possibilidade de mudarem os pensamentos mais negativos, no caso de serem prejudiciais ao estudo, procurando conviver com estes e modificá-los, se necessário.

Também salientamos o efeito dos pensamentos dos estudantes na monitorização da sua aprendizagem precisamente pelo fato deste ter sido muito pouco referido. A monitorização da aprendizagem revela-se muito importante uma vez que é quando os estudantes o fazem que conseguem ter a noção se estão a proceder bem ou se necessitam alterar algo na sua forma de estudar. Esta capacidade metacognitiva evidencia a importância de se pensar sobre as matérias e sobre aquilo que se sabe ou sobre aquilo que ainda não se sabe e como tal, contribui para um processo de auto-monitorização essencial para a aprendizagem, sobretudo quando há necessidade de reajustar e readaptar as estratégias de estudo e de aprendizagem aos conteúdos estudados.

Um dos outros aspetos mais referidos pelos estudantes prende-se com questões motivacionais. Wang, Chen, Lin e Hong (2017) encontraram fortes relações entre pensamento positivo com a motivação para aprendizagem e com a autorregulação da aprendizagem de estudantes universitários tailandeses. Nos nossos resultados, destacamos o esforço para com a tarefa de estudo uma vez que os nossos estudantes consideraram que os seus pensamentos podem afetar a sua aprendizagem em termos do esforço que fazem para estudar e para aprender e este esforço pode ser maior ou menor consoante o cariz destes pensamentos; ou seja, se o estudante pensar que aquilo que está

a estudar não lhe será útil, o seu esforço será mínimo; enquanto se pensar que aquilo que está a estudar ser-lhe-à importante e que lhe servirá futuramente, o seu esforço para aprender será muito maior e a sua aplicação e empenho serão muito maiores. Estes resultados salientam a importância de, nas aulas, os professores, para além de explicarem a matéria em si, esclarecerem os estudantes acerca da relevância desses conteúdos para a sua prática de trabalho futura.

Relativamente ao estudo comparativo, a análise estatística deste subtema por relação com a variável curso indica que existem associações significativas sendo os estudantes do curso Biologia quem mais faz referências às consequências/efeitos dos pensamentos ocorridos durante o estudo na sua aprendizagem.

Relativamente ao ano, existem associações significativas sendo os estudantes do 3º ano quem mais faz referências às consequências/efeitos dos pensamentos ocorridos durante o estudo na sua aprendizagem.

No que concerne ao sexo existem associações significativas por relação com a variável sexo sendo os estudantes do sexo feminino quem mais faz referências às consequências/efeitos dos pensamentos ocorridos durante o estudo na sua aprendizagem. Tavares (2014) procurou analisar as diferenças entre estudantes universitários do sexo feminino e do sexo masculino quanto ao otimismo e constatou que os rapazes apresentam níveis de otimismo mais elevados, nos três anos de ensino superior. Faria (2004) também encontrou que as raparigas revelam menores níveis de otimismo, maior vulnerabilidade e desgaste físico e psicológico associado ao stress vivido maiores dificuldades de inserção na esfera social e no estabelecimento de relacionamentos durante a entrada no Ensino Superior. Será que o optimismo, como forma positiva de pensamento poderá justificar o motivo pelo qual na nossa investigação observámos que são as raparigas que verbalizam mais as consequências negativas daquilo que pensam para a sua aprendizagem?

Whiteman e Mangels (2016) estudaram estilos de ruminação durante a aplicação de testes de conhecimento geral a estudantes e concluíram que a ruminação pode ter consequências positivas ou negativas conforme os aspetos em que a atenção é focalizada. Cismar pode ser prejudicial especialmente para as mulheres, levando a um aumento da atenção para os erros e predizendo sentimentos desprazerosos aquando do insucesso numa tarefa, a reflexão ponderada acerca de estratégias concretas para a resolução de problemas pode ser adaptativa facilitando a mudança do insucesso para o sucesso tanto para rapazes como para raparigas.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO

A sociedade está em constante mudança exigindo dos sujeitos uma grande capacidade de adaptação e de resposta às situações, aos contextos e aos outros (McCune & Entwistle, 2011). No entanto, o que muitos professores constata e a literatura assim o confirma é que, na maior parte das vezes, os estudantes quando chegam à universidade, para além de pouca maturidade, apresentam também, em termos académicos, concepções e abordagens à aprendizagem pouco profundas, métodos de estudo ineficazes e competências regulatórias incipientes (Almeida, Araújo & Martins, 2016; Vasconcelos et al, 2005). As instituições de ensino e, particularmente as de ensino superior, têm um papel crucial neste campo. O Processo de Bolonha, implementado no ensino superior incita os estudantes a tornarem-se mais do que sujeitos que se limitam a receber e a aplicar conhecimentos e que, ao invés, se tornem responsáveis, autónomos, flexíveis e verdadeiramente construtores da sua aprendizagem (Chaleta & Grácio, 2016).

Para que a experiência de ensino superior se revele mais do que um simples período de aquisição de conhecimentos deverá instigar nos estudantes vivências que os ajudem no seu processo de desenvolvimento intelectual e de crescimento pessoal. Essencial para estes processos são o ganho de um conjunto de competências pessoais e académicas que os conduzam a uma visão crítica e à autonomia de ação perante os eventos diários e futuros (Garrido & Prada, 2016). Esta perspetiva remete-nos para a necessidade de promover competências regulatórias que encaminhem os estudantes para aprendizagens transformativas, reflexivas, significativas e profundas, que os levem a aprender a aprender, a aprender sobre os seus próprios processos de estudo e de aprendizagem e sobre aspetos pessoais que podem interferir nesses mesmos processos (Lima et al, 2016; Turabik & Gün, 2016). No contexto académico, e em particular da aprendizagem no ensino superior, as competências de regulação da aprendizagem ligam-se com a regulação dos próprios indivíduos, nas suas dimensões comportamental, cognitiva e afetiva, para atingirem os seus objetivos académicos (Goetz et al, 2013). Os professores podem ajudar os estudantes a melhorar a sua capacidade de autorregulação da aprendizagem, no entanto, a ação dos estudantes é determinante competindo-lhes construir e experimentar estratégias mais complexas e profundas, avaliando a sua eficácia e, se necessário, desenvolvendo novos esforços autorregulatórios (Helms & Rogers, 2011; Efklides, 2011).

Para ser capaz de autorregular a sua aprendizagem é necessário conhecer-se enquanto pessoa e conhecer-se enquanto estudante. Este processo de autoconhecimento envolve não só conhecer as suas características pessoais, mas também conhecer as suas

estratégias, os seus hábitos e rotinas de estudo, as suas formas de processar a informação e de lidar com os seus pensamentos e afetos, nomeadamente com as situações mais ou menos agradáveis e mais ou menos difíceis que o aprender envolve. Para ajudar os estudantes a promover tais competências revela-se indispensável conhecer estes fenómenos a partir das suas experiências, para além de perspetivas meramente teóricas.

Foi com o intuito de conhecer as experiências de estudo, do sentir, do pensar e do regular a aprendizagem de estudantes de ensino superior, e com base numa perspetiva exploratória, que esta investigação se desenrolou. Os estudantes foram desafiados a refletir sobre os seus próprios comportamentos, estratégias e métodos de aprendizagem e de estudo, assim como, sobre as suas experiências afetivas, cognitivas e regulatórias enquanto estudam. Mais, foram convidados a partilhar as suas ideias acerca dos efeitos e consequências destas experiências para si enquanto pessoas e para a sua aprendizagem. Para além destes objetivos, pretendemos também encontrar semelhanças e/ou diferenças entre grupos de estudantes, rapazes e raparigas, provindos de áreas científicas diferentes (área das ciências sociais – curso de Psicologia; área das ciências e tecnologia – curso de Biologia) e que frequentassem anos diferentes (estudantes novatos – 1º ano; estudantes finalistas de licenciatura – 3ºano).

Relativamente à forma como os estudantes costumam estudar visámos identificar os métodos e estratégias de estudo e de aprendizagem por si utilizados (Tema I). Os resultados da nossa investigação permitiram-nos concluir que, durante a tarefa de estudo, os estudantes utilizam estratégias de cariz cognitivo, metacognitivo e de organização, prevalecendo as estratégias cognitivas relativamente às restantes. Salienta-se a importância das estratégias metacognitivas e das de organização para a aprendizagem no ensino superior e a sua escassa emergência no discurso dos nossos participantes (De Backer, Van Keer & Valcke, 2012). A partir destes dados destacamos a relevância de ajudar deliberadamente os estudantes a desenvolverem este tipo de estratégias, na medida em que estas se revelam extremamente importantes para a organização e planificação do estudo e para a monitorização da aprendizagem (Efklides, 2014).

No que diz respeito à compreensão da forma como os estudantes experienciam afetiva e cognitivamente o seu processo de estudo, e de como percecionam as consequências dessas experiências para si e para a sua aprendizagem procurámos identificar os aspetos afetivos e cognitivos experienciados pelos estudantes quando estão a estudar e conhecer as consequências desses aspetos para si e para a sua aprendizagem.

Relativamente à identificação dos aspetos afetivos experienciados durante o estudo, os resultados permitiram constatar que os estudantes apresentam uma grande diversidade de aspetos afetivos e que estes podem ser estruturados em três eixos principais: quando gostam de estudar, quando não gostam de estudar e quando sentem dificuldades enquanto estudam. Assim, o que os estudantes sentem quando estão a estudar varia consoante a presença/ausência de gosto pelo estudo e consoante a dificuldade que experimentam. Observamos que quando os estudantes gostam de estudar expressam maior quantidade de aspetos afetivos de cariz positivo; e pelo contrário, quando não gostam de estudar e também quando experimentam dificuldades, expressam maior quantidade de aspetos afetivos de cariz negativo. Efklides (2011) salienta o papel da dificuldade durante a realização das tarefas na interrupção do processamento cognitivo e posterior emergência de estados afetivos. Não podemos deixar de destacar o interesse no aparecimento destes aspetos afetivos (gostar, não gostar e sentir dificuldade) para o tema dos antecedentes das emoções académicas que até agora se tem centrado sobretudo nas questões do valor e do controlo (Pekrun et al, 2002; Pekrun, 2007; 2014; 2016).

Relativamente à identificação dos aspetos cognitivos durante o estudo, os resultados permitiram verificar que os estudantes apresentam essencialmente três tipos de pensamento que se distinguem consoante o foco: pensamentos distratores, pensamentos focados na tarefa e pensamentos focados na pessoa. Verifica-se que enquanto a maior parte dos pensamentos distratores afastam os estudantes da sua tarefa de estudo os pensamentos centrados na tarefa aproximam o estudante de processos envolvidos na atividade de estudo (e.g., pensamentos orientados para a matéria, para a memorização, para a aplicação prática, entre outros). Os pensamentos centrados na pessoa prendem-se com os ganhos e custos do envolvimento na tarefa de estudo e surgem muito ligados à perspetiva dos estudantes acerca do seu futuro académico e profissional. Apesar de todos os tipos de pensamento terem sido pouco referidos, são os centrados na tarefa os mais referenciados pelos estudantes. Este resultado revela-se um bom indicador na medida em que os pensamentos sobre a tarefa de estudo podem ser facilitadores da quantidade e qualidade da aprendizagem.

Evidencia-se o fato de que, aquando da resposta à questão “como é que costumam estudar”, os estudantes não referiram estratégias de tipo afetivo (e.g., Weinstein & Mayer, 1983). No entanto, quando questionados sobre “o que sentem quando estão a estudar” existiram referências à necessidade de regular esses aspetos afetivos o que implica necessariamente o uso de estratégias de regulação emocional. Fazendo um paralelismo

entre a identificação de aspetos afetivos e cognitivos emergentes durante o estudo podemos constatar que enquanto aquilo que os estudantes sentem, enquanto estudam, permite distinguir eixos estruturantes de cariz afetivo (e.g., gostar; não gostar de estudar; dificuldades sentidas no estudo) que se revelam antecedentes de outros aspetos afetivos (e.g., “se for uma matéria que eu goste, dá-me prazer estudar” (Suj.12)); aquilo em que os estudantes pensam, enquanto estudam, leva-nos a identificar diferentes tipos de pensamento. Esta evidência revela-se interessante pelo fato de que, perante a questão “o que costumavas sentir quando estás a estudar?”, parece que os estudantes ativaram um contexto interno afetivo (que realmente transpareceu no seu discurso) resultando nestes eixos com um cariz visivelmente afetivo. Por outro lado, perante a questão “o que costumavas pensar quando estás a estudar”, evidenciou-se um discurso mais centrado na situação de estudo em si, como se, as questões afetivas se mantivessem, mas num segundo plano. Estas constatações sugerem-nos que, em termos de intervenção, é importante trabalhar questões relacionadas com os afetos envolvidos no aprender e com a sua regulação, tornando-se realmente necessário a ativação do contexto afetivo para que os estudantes possam se expressar, para que possam tomar consciência da forma como a componente afetiva influencia a sua aprendizagem/estudo e para construírem estratégias adequadas para lidar com tais aspetos. Uma intervenção que vise o desenvolvimento de competências autorregulatórias da aprendizagem terá de ter simultaneamente em conta a presença e importância dos aspetos afetivos e cognitivos bem como a interação entre ambos os aspetos, já que, como os nossos resultados demonstram e a literatura assim confirma, de fato, a relação entre estas componentes é muito estreita sendo que os pensamentos desencadeiam emoções e influenciam os comportamentos (Beck, 2011).

As consequências daquilo que os estudantes sentem e pensam quando estão a estudar reportam-se a repercussões para si próprios e também para a sua aprendizagem. Em ambos os casos emergiram perceções de inexistência/existência de consequências (do que sentem e do que pensam), e os aspetos (relativos aos sujeitos e relativos à sua aprendizagem) afetados por essas experiências.

A perceção de inexistência/existência de consequências dos aspetos afetivos, durante o estudo, para o sujeito e para a sua aprendizagem, traduz a ideia de que alguns estudantes não se deixam afetar (nem em termos pessoais nem em termos da sua aprendizagem) por aquilo que sentem quando estão a estudar, enquanto outros percecionam ser afetados e referem a existência das consequências advindas do que sentem.

Quanto à percepção de inexistência de consequências daquilo que sentem para si próprios e para sua aprendizagem, os estudantes justificam-se pela capacidade para concentrarem a sua atenção no estudo, trazendo-o para um plano atencional prioritário relativamente a outras tarefas concorrentes. No entanto, foram sempre poucos os estudantes que referiram não se deixar afetar pelas consequências do que sentem durante o estudo e, a maior parte dos estudantes considera que aquilo que sente quando está a estudar tem consequências para si mesmos e para a sua aprendizagem. As consequências pessoais, mais mencionadas, reportam-se à alteração de estado de humor e à emergência de um leque de emoções maioritariamente negativas. Consta-se que aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar despoleta novas emoções e estados afetivos. Este fenómeno, considerado por Pekrun e colaboradores (2002) como a emergência de “meta-emoções”, leva-nos a considerar que também estas emoções devem ser alvo de consciencialização e de regulação emocional. As consequências dos aspetos afetivos mais referidas para a aprendizagem, foram a continuidade do estudo e a quantidade da aprendizagem. Deste modo, o que os estudantes sentem quando estão a estudar é percebido como afetando a sua disponibilidade e persistência na tarefa de estudo sendo que quando experienciam estados afetivos positivos aprendem mais e quando experimentam aspetos negativos aprendem menos. Pekrun (2014) apresenta evidências congruentes com estes resultados. Estes resultados levam-nos a crer que faz sentido ajudar os estudantes a promoverem maior consciência acerca do que sentem, do papel que os processos afetivos desempenham para si e para a sua aprendizagem e a regular aquilo que sentem de uma forma mais eficaz, usando por exemplo, estratégias antecipatórias, *deployment* atencional, mudança cognitiva ou a modulação da resposta (Ochsner & Gross, 2008).

A percepção de inexistência/existência de consequências dos aspetos cognitivos, durante o estudo, para o sujeito e para a sua aprendizagem, traduz a ideia de que alguns estudantes não se deixam afetar (nem em termos pessoais nem em termos da sua aprendizagem) por aquilo que pensam quando estão a estudar, enquanto outros têm a percepção de que são afetados e da existência de consequências daquilo que pensam.

Quanto à percepção de inexistência de consequências do que pensam, para si e para a sua aprendizagem, durante o estudo, salientamos a capacidade destes estudantes se manterem concentrados na tarefa de estudo. Contudo, a maior parte dos estudantes considera que aquilo que pensa enquanto está a estudar tem consequências para si e para a sua aprendizagem. As consequências em termos pessoais, mais mencionadas, do que os

estudantes pensam enquanto estudam, reportam-se à continuidade e ao tempo dedicado ao estudo. Por outras palavras, os estudantes consideram que aquilo que pensam enquanto estão a estudar os afeta porque os leva a interromper a sua atividade de estudo e, por estarem a pensar em assuntos diferentes do estudo, isso afeta a quantidade de tempo que dedicam a esta tarefa. As consequências do que os estudantes pensam enquanto estudam para a sua aprendizagem incidem maioritariamente em aspetos relativos à qualidade da aprendizagem. Por um lado, os estudantes consideram que quando estão concentrados no estudo e a ter pensamentos positivos isso traduz-se positivamente na sua aprendizagem porque os leva a questionar e a atribuir significado aos conteúdos de estudo. Por outro lado, esta influência pode acontecer em termos negativos quando os estudantes estão desconcentrados, desmotivados e com pensamentos afastados do estudo. Estas perceções, por parte de alguns estudantes, revelam-se bons indicadores uma vez que, tendo consciência acerca do papel dos pensamentos durante o estudo (quer em termos negativos como positivos) torna-se mais provável que os estudantes procurem, de forma mais ou menos autónoma, a sua própria regulação cognitiva. Tal não invalida que tenham dificuldades em conseguir fazer tal regulação sozinhos ou de forma eficaz pelo que uma ajuda externa e deliberada se afigura como importante.

No que concerne à forma como os estudantes lidam com os aspetos afetivos e cognitivos enquanto estudam pretendemos identificar as estratégias por si utilizadas para lidarem com o que sentem e com o que pensam quando estão a estudar. Deste modo, encontrámos por um lado, uma perceção positiva e uma perceção negativa de lidar com o que sentem; e por outro, as próprias estratégias mobilizadas pelos estudantes, para lidarem com o que sentem quando estão a estudar. A perceção negativa, i.e., de que não lidam bem com o que sentem durante o estudo, apresenta-se ligeiramente superior à perceção positiva e esta evidência alerta-nos para as dificuldades que os estudantes possam ter na regulação das suas experiências afetivas quando as mesmas são negativas. As estratégias ativas pelos estudantes para lidar com o que sentem enquanto estudam, foram variadas e de cariz também variado (cognitivas, metacognitivas, emocionais, motivacionais e estratégias de organização sócio-ambiental). As mais mencionadas foram as metacognitivas e as motivacionais. Dentro das estratégias metacognitivas destacam-se as relacionadas com a organização e gestão do tempo. Isto leva-nos a salientar a importância que estes estudantes dão a estas estratégias, estruturais, como algo que os ajuda a reorganizar o tempo alocado ao estudo ou a ativar estratégias que lhes permitem regular a sua atenção e concentração no estudo. As estratégias motivacionais, também das mais

referidas, incidiram na focalização nos objetivos e na auto-motivação. Estes resultados revelam-se bons indicadores na medida em que a motivação e os objetivos são fundamentais para um comportamento lógico e coerente dos estudantes no seu processo de estudo e de aprendizagem (Lemos, 2005).

Relativamente à forma como os estudantes lidam com o que pensam enquanto estudam, encontrámos não só perceções positivas e negativas de lidar com o que sentem, mas também respostas afetivas à necessidade de lidar com os seus pensamentos, e ainda, as próprias estratégias, mobilizadas para lidarem com o que pensam quando estão a estudar. No que concerne às estratégias ativadas pelos estudantes emergiram com maior expressão as estratégias de regulação cognitiva (controlo de pensamentos distratores) e as de regulação motivacional (controlo volitivo). Estes resultados levam-nos a concluir que alguns estudantes ativam estratégias para lidar com os pensamentos que consideram ser perturbadores do seu estudo e também ativam estratégias para controlar e manter a sua motivação no estudo. No entanto, importa lembrar que as estratégias de regulação das experiências cognitivas/pensamentos tiveram um baixo volume de informação sugerindo-nos que este é um aspeto ainda pouco desenvolvido pelos estudantes e que é necessário ajudá-los, deliberadamente, a regular os seus pensamentos.

Relativamente às experiências afetivas durante o estudo (Tema II), na sua totalidade, podemos constatar que as consequências/efeitos dos aspetos afetivos, para si e para a sua aprendizagem, foram mais referidas do que a identificação de aspetos afetivos e do que as estratégias ativadas para a regulação desses mesmos aspetos. Estes resultados chamam-nos à atenção para o peso que os estudantes atribuem às repercussões dos aspetos afetivos para si mesmos e para a sua aprendizagem e para a escassez de estratégias de regulação para lidar com esses mesmos aspetos podendo isto significar que os estudantes “sentem muito” mas conseguem “regular pouco”. Uma vez que as emoções têm implicações diversas, quer positivas quer negativas, para os processos envolvidos no estudo e na aprendizagem (e.g., facilitar ou dificultar processos cognitivos como a atenção, concentração e processamento cognitivo), a regulação emocional revela-se fundamental na atividade de estudo para que os estudantes consigam atingir e permanecer em estados afetivos e emocionais propícios à aprendizagem (Gross, 2008). Estes dados apontam a necessidade de trabalhar questões relativas à regulação emocional com os estudantes.

Da mesma forma e relativamente às experiências cognitivas durante o estudo (Tema III), na sua totalidade, as consequências/efeitos daquilo que os estudantes pensam

quando estão a estudar, para si e para a sua aprendizagem, foram muito mais referenciadas do que a identificação dos pensamentos e do que as estratégias para a sua regulação. Uma vez mais, e à semelhança do que acontece com as experiências afetivas, parece que os estudantes vivenciam muitas consequências daquilo que “pensam” mas, apresentam poucas ferramentas para lidar com e para regular essas experiências. Tal chama a atenção para a necessidade de intervenção no sentido de, por um lado, os estudantes promoverem as suas competências metacognitivas e reflexivas, identificando e distinguindo os seus pensamentos e, por outro, dos estudantes desenvolverem competências de regulação deste tipo de experiência.

Dadas as várias semelhanças encontradas na categorização do discurso dos estudantes, quando comparando os aspetos afetivos e os cognitivos, constatamos que nem todos estudantes conseguem fazer uma clara distinção entre aquilo que sentem e o que pensam, tendo dificuldades na separação dos mesmos e isso é perceptível através da linguagem utilizada. Encontrámos, com frequência, no discurso dos estudantes, frases em que estes pretendiam falar do que sentiam mas, muito facilmente o significado das unidades de texto remetiam-nos para os seus pensamentos. Estas constatações sugerem-nos uma grande proximidade entre os dois construtos (Spradlin, 2003) e a forma como um pode conduzir ao outro, através de uma interação contínua.

A interrogação sobre a existência de diferenças associadas aos cursos (Psicologia e Biologia), anos de frequência (1º e 3º ano) e sexos (feminino e masculino), corresponde ao último objetivo específico deste estudo.

No que concerne à variável curso, encontrámos diferenças nos subtemas relativos à identificação de aspetos afetivos durante o estudo; às consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito e às consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem. Assim, os estudantes de Psicologia identificaram mais aspetos afetivos do que os estudantes de Biologia; os estudantes de Biologia consideraram mais consequências do que sentem, para si mesmos, do que os estudantes de Psicologia; e os estudantes de Psicologia referiram mais consequências/efeitos daquilo que sentem para a sua aprendizagem do que os estudantes de Biologia. Estes resultados sugerem que os estudantes de Psicologia identificam mais o que sentem quando estão a estudar e que consideram que o que sentem afeta mais a sua aprendizagem do que a si mesmos, comparativamente com o estudantes de Biologia. Pelo contrário, os estudantes de Biologia consideram que o que sentem quando estão a estudar os afeta mais enquanto

peessoas do que os estudantes de Psicologia. Tal poderá eventualmente significar que os estudantes de Psicologia fazem uma maior discriminação/distinção entre si enquanto estudantes e enquanto pessoas do que os estudantes de Biologia. Foram também encontradas associações significativas nos subtemas relativos às consequências/efeitos dos aspetos cognitivos, quer para o sujeito, quer para a sua aprendizagem. Assim, os estudantes de Biologia consideraram mais consequências do que pensam quando estão a estudar para si mesmos e para a sua aprendizagem, do que os estudantes de Psicologia. Em termos de implicações práticas, uma possível intervenção com estudantes destes cursos Biologia e Psicologia, teria necessariamente que incidir sobre aspetos diferenciados pois enquanto para os estudantes de Psicologia faria mais sentido trabalhar sobretudo ao nível das consequências do que sentem para a sua aprendizagem; uma intervenção com os estudantes de Biologia exigiria um trabalho mais aprofundado envolvendo a identificação dos aspetos afetivos envolvidos no seu processo de estudo, as consequências do que sentem para si próprios; mas também as consequências do que pensam quer para si quer para a sua aprendizagem. Por outro lado, uma possível intervenção conjunta aos estudantes dos dois cursos poderia levar os estudantes a uma partilha de conhecimentos e de formas de estar no estudo, e, neste caso, considerar as diferenças entre os estudantes poderia ser uma estratégia de hetero aprendizagem e de entreajuda entre os sujeitos.

No que diz respeito à variável ano de frequência académica, encontrámos diferenças significativas em dois subtemas do tema II (Experiências afetivas durante o estudo) relativos à identificação de aspetos afetivos durante o estudo; às consequências/efeitos dos aspetos afetivos para o sujeito e para a sua aprendizagem e num subtema do tema III (Experiências cognitivas durante o estudo) relativamente às consequências/efeitos dos aspetos cognitivos para si e para a sua aprendizagem. Assim, os estudantes do 3º ano identificam mais aspetos afetivos e mais consequências daquilo que sentem e pensam para si mesmos e para a sua aprendizagem, do que os estudantes de 1ºano. Estes resultados sugerem que os estudantes de terceiro ano apresentam uma maior consciência metacognitiva do que sentem quando estão a estudar do que os estudantes de primeiro ano e que também reconhecem mais consequências do que sentem e pensam quer para si quer para sua aprendizagem. Em termos de implicações práticas estes resultados apontam para a necessidade de realizar ações sobretudo com os estudantes de 1º ano no sentido de os ajudar a autoconhecerem-se ao nível das suas emoções, das relações e efeitos destas em si enquanto pessoas, enquanto estudantes e na sua

aprendizagem, e igualmente termos das consequências daquilo que pensam enquanto estudam, quer para si, quer para a sua aprendizagem de forma que desenvolvam estratégias autorregulatórias para lidar com as suas emoções e cognições.

Ainda relativamente às diferenças entre os anos de frequência, relembramos que não foram encontradas diferenças entre os grupos relativamente à utilização de estratégias de estudo e de aprendizagem. Tal preocupa-nos podendo isto significar ou: que os estudantes do 1ºano estão tão preparados quanto os estudantes de 3ºano; ou que os estudantes de 3º ano utilizam o mesmo tipo de estratégias que os estudantes de 1ºano, levando-nos a crer que o ensino superior não está a ter impacto suficiente ao nível do desenvolvimento de estratégias de estudo/aprendizagem mais complexas, o que remete para a importância de se implementarem ações, tanto ao nível de metodologias de ensino como outras especificamente direcionadas para a sua promoção.

No que se refere ao sexo, encontramos diferenças nos três subtemas do tema II (Experiências afetivas durante o estudo), ou seja, relativamente à identificação de aspetos afetivos durante o estudo, às consequências/efeitos dos aspetos afetivos no sujeito e às consequências/efeitos dos aspetos afetivos na aprendizagem. Assim, as raparigas identificaram mais aspetos afetivos durante o estudo do que os rapazes; os rapazes reconheceram mais consequências do que sentem quando estão a estudar para si próprios do que as raparigas; e as raparigas apresentaram mais referências relativas às consequências do que sentem quando estão a estudar para a sua aprendizagem do que os rapazes. Foram também encontradas diferenças no terceiro tema, relativo às experiências cognitivas durante o estudo, na sua globalidade, sendo que os rapazes apresentaram mais referências às suas experiências cognitivas do que as raparigas. Em termos dos seus subtemas, foram encontradas diferenças relativamente às consequências/efeitos dos aspetos cognitivos durante o estudo para o sujeito e para a sua aprendizagem. Assim, os rapazes verbalizaram mais consequências do que pensam quando estão a estudar para si mesmos do que as raparigas e, por outro lado, as raparigas verbalizaram mais consequências do que pensam quando estão a estudar para a sua aprendizagem, do que os rapazes. Tal sugere que uma possível intervenção com grupos de estudantes que não seria de todo feita só para raparigas ou só para rapazes, deveria contemplar ambos os aspetos mencionados.

Os resultados desta investigação vêm por um lado confirmar descobertas já apresentadas por outros autores. É já grandemente reconhecido que as emoções têm um papel fundamental na aprendizagem uma vez que influenciam a atenção dos estudantes, afetam a sua motivação para aprender, alteram a escolha das estratégias de aprendizagem e interferem nos processos de autorregulação da aprendizagem. Numa perspetiva educacional, as emoções são importantes porque influenciam a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes, os quais são em si mesmos, objetivos centrais da educação (Pekrun, 2014).

Até determinada altura os processos cognitivos e afetivos foram estudados de forma isolada sendo que os afetivos, considerados como ruídos, foram menosprezados. Atualmente sabe-se que as variáveis afetivas têm uma influência extremamente importante nos processos cognitivos (Blanchette & Richards, 2010). Os nossos resultados vêm corroborar esta ideia de proximidade e de interação dinâmica entre os dois sistemas (afetivo e cognitivo). Na nossa investigação, apesar de não termos feito um estudo correlacional, encontramos, no discurso dos sujeitos, uma grande interação entre estes aspetos, sendo que uns levam aos outros sem termos bem claro onde começa cada um deles; ou seja, parece haver uma causalidade circular e não linear entre aquilo que os estudantes sentem e pensam e também implicações constantes entre ambos estes sistemas e o estudo e a aprendizagem dos estudantes.

Uma das grandes conclusões desta investigação é que, durante a atividade de estudo, os estudantes parecem experimentar uma imensidão de afetos e de pensamentos, mas no entanto, apresentam poucos recursos para lidar com estas experiências, e também aparentam não pensar acerca destas suas competências. De alguma forma, se atendermos à importância da metacognição para a autorregulação dos estudantes, podemos relacionar estes resultados com os encontrados no primeiro tema relativamente à escassa utilização, por parte dos nossos estudantes, de estratégias metacognitivas durante a atividade de estudo. Uma vez mais, reitera-se a urgência de intervir junto dos estudantes no sentido de ajudá-los a promover este tipo de competências.

Também, como referido na discussão dos resultados do primeiro tema, não emergiram estratégias de estudo e de aprendizagem de cariz afetivo contrariamente às classificações de estratégias de aprendizagem consideradas por outros autores. No entanto, no segundo tema (i.e., Experiências afetivas), quando questionados especificamente acerca de estratégias para lidar com o que sentem quando estão a estudar,

foram referidas várias estratégias de cariz afetivo, emocional e motivacional. Isto leva-nos a constatar da importância da especificação do contexto em que as estratégias de regulação podem e devem emergir. Por outras palavras, parece ser necessário uma ativação da consciencialização dos estudantes para o papel do afeto, das emoções e da motivação para uma melhor aprendizagem e também a necessidade de fazê-los constatar que é possível serem ativos perante essa componente no sentido de se autorregularem emocionalmente em favor da sua aprendizagem.

Ao pedirmos aos estudantes para nos dizerem o que costumam sentir ou pensar enquanto estudam, estamos a solicitar que tragam à consciência conteúdos metacognitivos uma vez que estão a pensar sobre o que sentem e sobre o que pensam. A tomada de consciência ajuda os indivíduos a autoconhecerem-se melhor e pode ser facilitadora da mudança quando se apercebem que algo não está bem ou que algo poderá melhorar ainda mais. Os processos metacognitivos são cruciais à aprendizagem pelo que promover formas dos estudantes conseguirem pensar acerca dos seus próprios processos cognitivos e emocionais durante o estudo poderá trazer grandes mais-valias à sua própria aprendizagem e a si enquanto pessoas em constante desenvolvimento crescimento e transformação. A aprendizagem envolve pois necessariamente a mudança nos processos e nas estruturas relativas às formas de ser, de estar, de sentir, de pensar e de fazer.

Os nossos resultados levam-nos a concluir que os estudantes atribuem uma grande importância ao gostar e ao não gostar de estar a estudar e/ou gostar e não gostar das disciplinas que estão a estudar, temas estes muito presentes no discurso dos estudantes. Intensificamos esta conclusão ao ponto de considerar o gostar/não gostar como eixo fundamental para as suas experiências de estudo e de aprendizagem levando-nos a pensar o quão determinante este eixo se torna nas suas ações posteriores. Questionamo-nos obviamente sobre o significado do gostar ou não gostar de estudar ou das disciplinas/conteúdos de estudo. Seria importante perceber, na experiência dos estudantes, o que é para si gostar ou não gostar de uma disciplina; quais as características de uma disciplina que poderá levar os estudantes a não gostarem dela, quais os fatores que podem contribuir para essa falta de gosto e o que pode ser feito para modificar esse gosto. Por outro lado, será que, os estudantes referem não gostar da disciplina quando têm dificuldades? Quando consideram que não conseguem? Quando não têm vontade para estudar? Em que medida o não gostar da disciplina protege o seu auto-conceito académico e pessoal? Torna-se necessária mais investigação para compreender melhor o fenómeno de gostar ou não gostar de uma disciplina uma vez que este fato revela-se muito presente

no discurso dos sujeitos. Estudos de cariz fenomenográfico poderiam ser muito úteis neste sentido dado que a fenomenografia se preocupa com a análise do significado que os indivíduos concedem aos eventos (Assarroudi & Heydari, 2016; Forster, 2016; Purdie & Hattie, 2002). Damos por exemplo um estudo de Bernardo, Ouano e Salanga (2009) com estudantes de ensino superior, nas Filipinas, com o intuito de conhecer os seus conceitos de emoções académicas. Os resultados sugeriram que o conceito de emoções académicas dos estudantes filipinos inclui avaliações de condições cognitivas e físicas para além das condições afetivas tipicamente assumidas nas teorias das emoções académicas. Mais, as conceções encontradas incluem uma variação mais ampla e podem requerer dimensões características adicionais àquelas que já são conhecidas de outros estudos. Os autores defendem que os seus resultados podem apontar para possíveis limitações das atuais concetualizações sobre as emoções académicas, que parecem ter assumido, de uma forma geral, os mesmos limites concetuais das emoções. Mesquita e Frijda (1992) propõem que muitas vezes, as diferenças culturais encontradas no léxico das emoções refletem diferenças nas características e não tanto na estrutura das emoções em si mesmo (Bernardo, Ouano & Salanga, 2009). Por estes motivos, poderia ser interessante realizar estudos fenomenográficos no sentido de perceber as conceções dos nossos estudantes acerca das emoções, das emoções académicas, e, já agora acerca dos pensamentos e dos pensamentos académicos.

As diferenças entre as categorizações emergentes no nosso estudo com outras consideradas por outros autores poderão ter que ver com fatores específicos relativos ao próprio instrumento utilizado para recolha de dados, guião da entrevista neste caso, e por outro lado, poderá ter que ver com fatores culturais individuais e institucionais. Uma grande parte dos resultados deste trabalho, nomeadamente a referente às estratégias de estudo e de aprendizagem (e.g., Weinstein & Mayer, 1983; Zimmerman & Martinez – Pons, 1986; Mckeachie, Pintrich, Lin, Smith & Sharma, 1990) e às experiências afetivas emergentes durante a atividade de estudo encontram sustento empírico em outras investigações (e.g., Pekrun, 2002; 2014; Chaleta, Grácio & Efklides, 2011) já desenvolvidas quer em termos internacionais quer em termos nacionais. Por outro lado, temos uma parte dos resultados, nomeadamente a relativa à componente cognitiva/pensamentos mais inovadora e também mais desamparada em termos de evidências empíricas dada a escassez de trabalhos desenvolvidos nesta temática. Contudo, acreditamos que os resultados obtidos poderão ser um bom contributo para o aumento de

uma nova área de investigação relativamente à aprendizagem – os *pensamentos académicos*.

Este estudo revela-se assim pertinente na medida em que contribui para o aumento de conhecimento na área da aprendizagem, nomeadamente dos métodos e estratégias de estudo, das experiências afetivas, cognitivas e regulatórias durante o estudo e aprendizagem. Os resultados encontrados poderão sustentar intervenções quer para os estudantes, quer para os docentes, quer para as próprias instituições de ensino superior. Estes conteúdos poderão, por um lado, constituir-se fundamentais para os próprios estudantes, no sentido de ganharem maior consciência acerca dos seus comportamentos, sentimentos e pensamentos durante a atividade de estudo e de aprendizagem. Por outro lado, poderão servir como base para a criação de outros instrumentos de investigação, qualitativos ou quantitativos, destas áreas para a criação de programas de intervenção com os próprios estudantes, para a construção de ferramentas de análise e de reflexão que poderão ser utilizados pelo corpo docente no sentido de se trabalharem questões de teor cognitivo, metacognitivo, afetivo, motivacional e regulatório com os estudantes, e, por último, poderão contribuir para a tomada de decisões de cariz mais alargado, em termos de práticas pedagógicas e educativas no ensino superior. Assim sendo, esperamos contribuir para emergência de novos conteúdos de investigação acerca de um fenómeno tão complexo como a aprendizagem e a autorregulação da mesma.

Qualquer trabalho de investigação acarreta limitações que condicionam a leitura, interpretação e generalização dos seus resultados e, este trabalho não é exceção. No nosso estudo, por ser um estudo exploratório, ao questionar os estudantes acerca das suas estratégias de estudo e de aprendizagem e acerca das experiências que vivenciavam perguntámos acerca das suas experiências de estudo de uma forma geral e não para cada disciplina em particular. Reconhecemos a importância de, em próximas investigações, especificar os vários domínios temáticos de estudo.

Em termos da categorização do discurso dos sujeitos, sabemos que o seu principal objetivo passa por encontrar uma representação simplificada e condensada dos dados brutos (Bardin, 2008). No entanto, também reconhecemos que a memória é um processo seletivo e reconstrutivo (Ross, 1989), e que, quando os estudantes respondem às questões por nós colocadas, não se limitam a sumariar as suas experiências passadas, ou seja, estas respostas podem incluir conteúdos resultantes das suas auto-perceções refletindo um somatório de avaliações dos seus comportamentos atuais conjuntamente com as suas crenças acerca de si próprios (Lindquist & Barrett, 2008). Desta forma, os resultados

conseguidos poderão conter algum enviesamento resultante de processos de memória seletivos e idiossincráticos (Vaz, 2009).

Para além disso, a própria categorização por nós realizada, apresenta as suas limitações na medida em que nem sempre é fácil distinguir e categorizar construtos como a panóplia de eventos afetivos como o afeto, as emoções, o humor, os sentimentos, e a própria motivação (Pekrun, 2002), ou como a cognição e a metacognição (Flavell, 1979) e os fenómenos ligados aos pensamentos dos sujeitos. Mais, a escassez de literatura centrada em pensamentos dificultou também o nosso trabalho, trazendo, obviamente limitações ao nosso estudo.

A busca de diferenças entre estudantes de 1º e de 3ºano, ainda que tenha por objetivos perceber características distintas entre os anos de frequência universitária, tentando perceber indicadores de mudanças e de desenvolvimento apresenta algumas limitações pelo fato de este ser um estudo transversal e não longitudinal. Pascarella e Terenzini (2005) chamam-nos à atenção para alguma ponderação na abordagem do desenvolvimento em contexto universitário, principalmente em estudos realizados num curto período de tempo como os estudos transversais, sendo importante distinguir os termos “mudança” e “desenvolvimento”, frequentemente utilizados como sinónimos. Os autores esclarecem que enquanto a “mudança” se prende com alterações qualitativas e quantitativas nas características cognitivas ou afetivas dos estudantes, mas não implicam direcionalidade, o “desenvolvimento” prende-se com padrões internos dos indivíduos e acarreta uma ordem hierárquica ou evolutiva (Pascarella & Terenzini, 2005). O desenvolvimento implica um processo de reestruturação interna em direção a um nível de complexidade superior que se manifesta através de mudanças individuais e que levam o seu tempo a acontecer (Martins & Ferreira, 2011). Assim, na presente investigação, quando nos propomos perceber se existem diferenças entre estudantes de 1º e de 3º ano, procuramos apenas diferenças uma vez que, em termos do desenvolvimento cognitivo, todos os estudantes se encontram no mesmo estágio (Silva, 2011) e não podemos fazer inferências relativamente a “mudanças” nem a “desenvolvimento”. Podemos, quanto muito, pressupor e/ou criar hipóteses de possíveis causas para essas diferenças.

Em termos de tamanho de amostra, embora adequado a este tipo de investigação, o que teve implicações em termos da quantidade de verbalizações dos sujeitos, por vezes diminutas, não sendo possível realizar o teste estatístico pretendido do χ^2 para verificar se existia homogeneidade das amostras. Justifica-se a simplicidade da estatística utilizada pelo fato deste estudo ter um cariz essencialmente qualitativo.

A metodologia baseada na entrevista semi-estruturada e análise de conteúdo permite-nos obter estudos em maior profundidade do que em quantidade. Assim, os nossos dados podem não ser generalizáveis à população mas poderão contribuir como base para a criação de instrumentos, nomeadamente quantitativos, que poderão esses sim, servir para abranger amostras mais vastas.

A investigação já nos permite saber muito acerca das estratégias utilizadas pelos estudantes enquanto estão a estudar e até compreender muitos dos fenómenos envolvidos no processo de estudo e de aprendizagem. No entanto, no nosso entender, parece-nos que ainda há poucos estudos que procuram compreender a experiência dos estudantes durante estas tarefas. Os resultados encontrados neste estudo merecem ser aprofundados em investigações futuras com estudantes de outros cursos e de outras instituições de ensino superior. Seria também interessante replicá-los mas desta feita de forma longitudinal para se averiguar de possíveis mudanças nos mesmos sujeitos (Ribeiro & Silva, 2007).

Quando entrevistados, muitos participantes do nosso estudo tiveram dificuldade em responder às questões colocadas. Assim, para os estudantes, revela-se essencial um processo de reflexão e auto-conhecimento em que estes possam conhecer mais sobre si enquanto “pessoa” mas também enquanto “pessoa que estuda e que aprende”, refletindo sobre os seus objetivos e as suas expectativas e igualmente sobre as suas ações e comportamentos que os levam a atingir ou não esses mesmos objetivos. Para além disso, é essencial que este processo de auto-conhecimento passe também por saber quais as experiências resultantes da atividade de estudo (sejam elas afetivas ou cognitivas), como é que habitualmente lidam com essas experiências e quais as suas crenças acerca das consequências das mesmas quer para si quer para a sua aprendizagem. Estas atividades psicológicas de auto-conhecimento “pessoal” e “académico” poderão permitir a consciencialização das suas características sejam elas mais ou menos positivas e/ou adequadas ao estudo e à aprendizagem; permitir a aceitação destas mesmas características, a alteração destas quando necessário e a manipulação positiva no sentido de ser capaz de utilizar as características e métodos mais adequados para cada momento e contexto de aprendizagem. Este processo de auto-conhecimento terá decerto consequências em termos de investimento pessoal e investimento académico, em termos de ganho de competências autorregulatórias e, como já comprovado por vários estudos, em termos de resultados académicos. A verdade é que nem todos os estudantes possuem a maturidade ou competências suficientemente desenvolvidas para conseguir embarcar neste processo de auto-conhecimento pessoal e académico de forma solitária e daqui a importância que,

outras entidades envolvidas no processo ensino-aprendizagem possam contribuir. As instituições de ensino superior e os seus dirigentes poderão beneficiar com o conhecimento deste tipo de resultados que se poderão constituir como contributos para a compreensão da necessidade de criação de políticas internas e de uma cultura organizacional simultaneamente desafiante e de bem-estar e satisfação dos seus estudantes implementando deliberadamente ações mais sistematizadas nestes domínios.

Os professores e psicólogos das instituições de ensino superior podem ter um papel na coadjuvância deste processo. Os professores, ao terem maior conhecimento acerca das experiências dos estudantes e da forma como lidam com as mesmas poderão utilizar esses dados quer na sua forma de preparar as aulas e os conteúdos de estudo; quer na sua forma de lecionar e até mesmo na sua forma de se relacionar com os próprios alunos. Este apontamento não significa cair no “facilitismo” de que alguns possam ser “acusados”, mas sim como uma ferramenta de apoio na sua prática que, deverá ser de exigência e de rigor quer em termos científicos e teóricos quer em termos práticos.

As famílias dos estudantes poderão também beneficiar destes conhecimentos se os utilizarem para contribuir para um clima de respeito para com as exigências que o contexto académico impõe aos estudantes; para um clima de incentivo ao esforço e dedicação estudo e à aprendizagem e para um ambiente de entusiasmo e de esperança para com o futuro profissional dos estudantes.

A sociedade em geral tem um papel fundamental sobre as crenças e a atitude para com o estudo no ensino superior. Quando estamos rodeados por uma sociedade que acredita que o conhecimento e a aprendizagem são fontes de desenvolvimento pessoal e que o estudo é a ponte para o mesmo há automaticamente expectativa e esperança, há capacidade de acreditar que, lutando e se dedicando, estamos a trabalhar nesse sentido: para um caminho de realização pessoal, de pessoas mais informadas, mais reflexivas, e melhor preparadas para enfrentar os obstáculos e os desafios da vida e da sociedade.

Acreditamos que a intervenção com estudantes de ensino superior é crucial e (De Corte, 2016), mas não menos importante será procurar formas de intervenção conjuntas que possam contribuir em todos sentidos para uma sociedade mais responsável e evoluída.

Referências bibliográficas

- Afonso, A., & Nunes, C. (2011). *Estatística e probabilidades – Aplicações e soluções em SPSS*. Lisboa, Portugal: Escolar.
- Aguiar, C., & Bernardes, S. (2016). Organização pessoal e gestão de tempo. In M. V. Garrido, & M. Prada (Coords.), *Manual de competências académicas: Da adaptação à universidade à excelência académica* (pp. 93-112). Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*, 150-161. doi:10.1037/a0030160
- Ahmed, W., van der Werf, G., Minnaert, A., & Kuyper, H. (2010). Students' daily emotions in the classroom: Intraindividual variability and appraisal correlates. *British Journal of Educational Psychology, 80*, 583-597. doi:10.1348/000709910X498544
- Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction, 15*, 433-447. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.011
- Alamdarloo, G.H., Moradi, S., & Dehshiri, G.R. (2013). The relationship between students' conceptions of learning and their academic achievement. *Psychology, 4*(1), 44-49. doi.org/10.4236/psych.2013.41006.
- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Ed.), *Ensino Superior. (In)sucesso académico* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alkhalifa, E. M. (2005). Effects of the cognitive level of thought on learning complex material. *Educational Technology & Society, 8*(2), 40-53. Retrieved from <http://www.ifets.info/index.php>
- Allan, M. (2011). *Thought, word and deed: The roles of cognition, language and culture in teaching and learning in IB World Schools*. London: International Baccalaureate Organization. Retrieved from <https://blogs.ibo.org/positionpapers/>
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º Ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida, & R. V. de Castro (Orgs.), *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes de 1ºano* (pp. 146-164). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Alvi, E., Iqbal, Z., Masood, F., & Batool, T. (2016). A qualitative account of the nature and use of Self-Regulated Learning (SRL) – Strategies employed by university students. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(8), 41-59. doi:10.14221/ajte.2016v41n8.3
- Amado, J. (2014). A formação em investigação qualitativa: Notas para a construção de um programa. In A. P. Costa, F. N. de Souza, & D. N de Souza (Orgs.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (Vol. 1, pp. 39-67). Oliveira de Azeméis, Portugal: Ludomedia.
- Amaral, J. C. (1993). *Auto-eficácia, auto-regulação e desempenho na realização de tarefas cognitivas* (Tese de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal). Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/302>
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Aregu, B. B. (2013). A study of self-regulated learning strategies as predictors of critical reading. *Educational Research and Reviews, 8*, 1961-1965. doi:10.5897/ERR2013.1592
- Arslan, S. (2015) Investigating predictive role of critical thinking on metacognition with structural equation modeling. *The Malaysian Online Journal of Educational Science, 3*(2), 1-10. Retrieved from <http://www.moj-es.net>
- Artino, A. R., Jr., Holmboe, E. S., & Durning, S. J. (2012). Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: AMEE Guide No. 64. *Medical Teacher, 34*, e148-e160. doi:10.3109/0142159X.2012.651515
- Assarroudi, A., & Heydari, A. (2016). Phenomenography: A missed method in medical research. *Acta Facultatis Medicae Naissensis, 33*, 217-225. doi:10.1515/afmnai-2016-0023

- Autin, F., & Croizet, J.-C. (2012). Improving working memory efficiency by reframing metacognitive interpretation of task difficulty. *Journal of Experimental Psychology: General*, *141*, 610-618. doi:10.1037/a0027478
- Band, E. B., & Weisz, J. R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, *24*, 247-253. doi:10.1037/0012-1649.24.2.247
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*, 248-287. doi:10.1016/0749-5978(91)90022-L
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, *2*, 21-41. doi:10.1111/1467-839X.00024
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An Agentic Perspective. *Annual Reviews Psychologist*, *52*, 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. (2005). Evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith, & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. São Paulo, Brasil: Artmed.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barnett, M. L. (2007). Stakeholder influence capacity and the variability of financial returns to corporate social responsibility. *The Academy of Management Review*, *32*, 794-816. doi:10.5465/AMR.2007.25275520
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. Buckingham, UK: SRHE/Open University Press.
- Barrera, S. D. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Póiesis Pedagógica – 8(2)*, 159-175. doi:10.5216/rpp.v8i2.14065
- Bartalo, L., & Guimarães, S. E. (2008). Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: Um estudo exploratório. *Informação & Informação*, *13(2)*, 1-14. doi:10.5433/1981-8920.2008v13n2p1
- Baumann, N., Kaschel, R., & Kuhl, J. (2007). Affect sensitivity and affect regulation in dealing with positive and negative affect. *Journal of Research in Personality*, *41*, 239-248. doi:10.1016/j.jrp.2006.05.002
- Bäuml, K. H., & Kuhbandner, C. (2007). Remembering can cause forgetting—but not in negative moods. *Psychological Science*, *18*, 111-115. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01857.x
- Bäuml, K. H., & Kuhbandner, C. (2009). Positive moods can eliminate intentional forgetting. *Psychonomic Bulletin & Review*, *16*, 93-98. doi:10.3758/PBR.16.1.93
- Beard, C., Humberstone, B., & Clayton, B. (2014). Positive emotions: Passionate scholarship and student transformation. *Teaching in Higher Education*, *19*, 630-643. doi:10.1080/13562517.2014.901950
- Beber, B., Silva, E., & Bonfiglio, S. U. (2014). Metacognição como processo da aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, *31*, 144-151. Recuperado de <http://www.revistapsicopedagogia.com.br>
- Beck, J.S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy*. New York: Guilford Publications.
- Beck, S., Robinson, E., Carroll, D., & Apperly, I. (2006). Children's thinking about counterfactuals and future hypotheticals as possibilities. *Child Development*, *77(2)*, 413-426.
- Beishuizen, J., & Steffens, K. (2011). A conceptual framework for research on self-regulated learning. In R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens, & J. Underwood (Eds.), *Self-regulated learning in technology enhanced learning environments: A european perspective* (pp. 3-19). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Bembenuty, H. (2008). Self-regulation of learning and test anxiety. *Psychology Journal*, *5*, 122-139.

- Bernardo, A., Ouano, J., & Salanga, M. (2009). What is an academic emotion? Insights from Filipino bilingual students' emotion words associated with learning. *Psychological Studies, 54*, 28-37. doi:10.1007/s12646-009-0004-7
- Bieg, M., Goetz, T., & Hubbard, K. (2013). Can I master it and does it matter? An intraindividual analysis on control-value antecedents of trait and state academic emotions. *Learning and Individual Differences, 28*, 102-108. doi:10.1016/j.lindif.2013.09.006
- Bieg, M., Goetz, T., & Lipnevich, A. A. (2014). What students think they feel differs from what they really feel – Academic self-concept moderates the discrepancy between students' trait and state emotional self-reports. *Plos One, 9*(3), 1-9. doi:10.1371/journal.pone.0092563
- Biggs, J. B. (1980). Development processes and learning outcomes. In J. Kirby, & J. B. Biggs (Eds.), *Cognition, development, and instruction* (pp. 282-311). New York, NY: Academic Press.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, VIC: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Biss, R. K., & Hasher, L. (2011). Delighted and distracted: Positive affect increases priming for irrelevant information. *Emotion, 11*, 1474-1478. doi:10.1037/a0023855
- Blanchard-Fields, F., Stein, R. & Watson, T. L. (2004). Age differences in emotion-regulation strategies in handling everyday problems. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 59*, 261-269. doi:10.1093/geronb/59.6.P261
- Blanchette, I., & Richards, A. (2010). The influence of affect on higher level cognition: A review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning. *Cognition and Emotion, 24*, 561-595. doi:10.1080/02699930903132496
- Bless, H., & Fiedler, K. (1995). Affective states and the influence of activated general knowledge. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*, 766-778. doi:10.1177/0146167295217010
- Bliuc, A., Ellis, R. A., Goodyear, P., & Hendres, D. M. (2011). Understanding student learning in context: Relationships between university students' social identity, approaches to learning, and academic performance. *European Journal Of Psychology Of Education, 26*(3), 417-433.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist, 30*, 195-200. doi:10.1207/s15326985ep3004_4
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review, 54*, 199-231. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Boekaerts, M., & Rozendaal, J. S. (2007). New insights into the self-regulation of writing skills in secondary vocational education. *Journal of Psychology, 215*, 164-173. doi:10.1027/0044-3409.215.3.164
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2000). Self-regulation: An introductory overview. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 1-9). Orlando, FL: Academic Press.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 12*, 361-376. doi:10.1590/S0102-79721999000200008
- Botvinick, M. & Braver, T. (2015). Motivation and cognitive control: From behavior to neural mechanism. *Annual Review of Psychology, 66*, 83-113. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015044
- Boyle, E. A., Duffy, T., & Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 267-290. doi:10.1348/00070990360626976

- Bozpolat, E. (2016). Investigation of the self-regulated learning strategies of students from the faculty of education using ordinal logistic regression analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 301-318. doi:10.12738/estp.2016.1.0281
- Brandimonte, M., Bruno, N., & Collina, S. (2006) Cognition. In P. Pawlik and G. d'Ydewalle (Eds) *Psychological concepts: An international historical perspective*. Hove, UK: Psychology press.
- Brave, S., & Nass, C. (2003). Emotion in human-computer interaction. In A. Sears, & J. A. Jacko (Eds.), *Human-Computer Interaction - Fundamentals* (pp. 53-65). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Brent, R., & Felder, R. M. (2011). How learning works. *Chemical Engineering Education*, 45, 257-258.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education* 27, 1-13. doi:10.1016/j.iheduc.2015.04.007
- Brockbank, A. & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham, UK: SRHE/Open University Press.
- Brooks, L. W., & Dansereau, D. F. (1983). Effects of structural schema training and text organization on expository prose processing. *Journal of Educational Psychology*, 75, 811-820. doi:10.1037/0022-0663.75.6.811
- Brooks, L. W., Simuts, Z., & O'Neil, Jr. (1985). The role of individual differences in learning strategies research. In R. Dillon (Ed.), *Individual differences in cognition* (Vol. 2, pp. 219-248). Orlando, FL: Academic Press.
- Brose, A., Schmiedek, F., Lövdén, M., & Lindenberger, U. (2012). Daily variability in working memory is coupled with negative affect: The role of attention and motivation. *Emotion*, 12, 605-617. doi:10.1037/a0024436
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Brown, J. D., & Cai, H. (2010). Thinking and feeling in the People's Republic of China: Testing the generality of the “laws of emotion”. *International Journal of Psychology*, 45, 111-121. doi:10.1080/00207590903281104
- Bruner, J. (1975). *O processo da educação*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Buff, A. (2014). Enjoyment of learning and its personal antecedents: Testing the change–change assumption of the control-value theory of achievement emotions. *Learning and Individual Differences*, 31, 21-29. doi:10.1016/j.lindif.2013.12.007
- Bushman, B. J. (2002). Does venting anger feed or extinguish the flame? Catharsis, rumination, distraction, anger, and aggressive responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 724-731. doi:10.1177/0146167202289002
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281. doi:10.2307/1170684
- Cabral, L. M. (2012). *Regulação e reconhecimento de emoções e estratégias de coping: Num estudo comparativo entre adolescentes acolhidos e não acolhidos* (Dissertação de mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal). Recuperado de <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/6308>
- Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., & Klein, D. J. (1992). What is an emotion? The role of somatovisceral afference, with special emphasis on somatovisceral “illusions”. *Review of Personality and Social Psychology*, 14, 63-98.

- Cano, F., & Cardelle-Elawar, M. (2004). An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning. *European Journal of Psychology of Education, 19*, 167-187. doi:10.1007/BF03173230
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist, 45*, 735-750. doi:10.1037/0003-066X.45.6.735
- Carvalho, A. C. (2013). *Estratégias de aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: Estudo de caso* (Tese de doutoramento, Universidade do Porto, Porto, Portugal). Recuperado de https://sigarra.up.pt/faup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=31157
- Carvalho, J. B., & Pimenta, J. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. In B. Silva, & L. Almeida (Orgs.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1877-1885). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carver, C. S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion, 17*, 241-261. doi:10.1080/02699930302294
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Optimism and health-related cognition: What variables actually matter?. *Psychology & Health, 9*, 191-195. doi:10.1080/08870449408407478
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-regulation of action and affect. In K. D. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 3-21). New York, NY: Guilford.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences, 18*, 293-299. doi:10.1016/j.tics.2014.02.003
- Castro, M. A. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: Impacto de variáveis académicas e sociais* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7240>
- Chaleta, E. (2003). *Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior* (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Chaleta, E. (2006). Metacognição e afectividade na sala de aula. *Educação: Temas e Problemas, 2*, 206-211.
- Chaleta, E. (2013). Emoções e sentimentos nas experiências de aprendizagem no Ensino Superior – IESEA. In I. Fialho, & J. Verdasca (Orgs.), *TurmaMais e Sucesso Escolar. Trajetórias para uma nova cultura de escola* (pp. 103-116). Lisboa, Portugal: Colibri.
- Chaleta, E. (2014). Orquestração do aprender no ensino superior em estudantes de 1º ano de cursos de licenciatura. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha, & M. P. Alves (Orgs.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspectivas* (Vol. 1, pp. 813-857). Lisboa, Portugal: Educa.
- Chaleta, E. (2017). Inventário de emoções e sentimentos nas experiências de aprendizagem (IESEA). In L.S. Almeida, M. S. Simões, & M. M. Gonçalves (Coords), *Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do ensino superior: Instrumentos de avaliação* (pp. 59-69). Braga, Portugal: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação – ADIPSIEDUC.
- Chaleta, E., & Grácio, L. (2006). Concepções, abordagens e estratégias de aprendizagem em estudantes universitários. *Ciência Psicológica, 10*, 234-247.
- Chaleta, E., & Grácio, L. (2016). Concepções e abordagens – Duas dimensões do aprender no ensino superior. In M. Sobrinho, R. Ennafaa, & E. Chaleta (Coords.), *La educación superior, el estudiantado y la cultura universitaria* (pp. 141-159). Valência, España: Neopàtria.
- Chaleta, E., Grácio, L., & Efklides, A. (2011). Sentimentos experienciados pelos estudantes do ensino superior em situações de aprendizagem. *Educação: Temas e Problemas, 9*, 19-31.

- Chaleta, E., Grácio, L., Veiga Simão, A., Ramalho, G., Rosário, P., Saraiva, M., ... Silva, J. (2013). Orquestrar o aprender no ensino superior – Concepções, abordagens e experiência no curso. In E. Chaleta (Org.), *Orquestração da aprendizagem no ensino superior* (pp. 11-28). Mangualde, Portugal: Pedago.
- Chan, J. Y., & Bauer, C. F. (2016). Learning and studying strategies used by general chemistry students with different affective characteristics. *Chemistry Education Research and Practice*, 17, 675-684. doi:10.1039/C5RP00205B
- Chatzistamatiou, M., Dermitzaki, I., Efklides, A., & Leondari, A. (2015). Motivational and affective determinants of self-regulatory strategy use in elementary school mathematics. *Educational Psychology*, 35, 835-850. doi:10.1080/01443410.2013.822960
- Chen, M. C., & Yeh, Y. F. (2008). Self-explanation strategies in undergraduate students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*. 4(1), 179-188.
- Chew, S. L. (2010). Improving classroom performance by challenging student misconceptions about learning, *APS Observer*, 23, 51-54. Recuperado de <http://goo.gl/zEc2Pf>
- Chi, M. T. H., De Leeuw, N., Chiu, M.H., & LaVanher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.
- Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20, 198-206. Retrieved from <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Clark, C. M., Farmsworth, J., & Springer, P. J. (2008). Policy development for disruptive student behaviors. *Nurse Educator*, 33, 259-262. doi:10.1097/01.NNE.0000334791.07428.61
- Clark, N. M., & Zimmerman, B. J. (2014). A social cognitive view of self-regulated learning about health. *Health Education & Behavior*, 41, 485-491. doi:10.1177/1090198114547512
- Cline, T., Gulliford, A., & Birch, S. (Eds.). (2015). *Educational psychology: Topics in applied psychology* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127. doi:10.1037/0033-2909.127.1.87
- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21, 602-606.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 191-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Correia, M. M. (2011). *Abordagens à aprendizagem e controlo volitivo em alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade* (Dissertação de mestrado. Universidade do Minho. Braga, Portugal). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15818>
- Couceiro, A. G. (2008). *A avaliação das estratégias de coping nas crianças e adolescentes: Questões desenvolvimentistas* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa). Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3388>
- Cunniff, P. C. (1999). *Sixth-grade student self-talk: Individual thought, collective mind* (Report - Research 143). Retrieved from Educational Resources Information Center (ERIC) website: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436711.pdf>
- Damáσιο, A. (2010). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa, Portugal: Europa-América.
- Damáσιο, A. (2013). *O livro da consciência: A construção do cérebro consciente*. Lisboa, Portugal: Temas e Debates.

- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E. & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 584-608. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.08.002
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating instruction to research* (Vol. 1, pp. 209-239). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dansereau, D. F., McDonald, B. A., Collins, K. W., Garland, J., Holley, C. D., Diekhoff, G. M., & Evans, S. H. (1979). Evaluation of a learning strategy system. In H. F. O'Neil, Jr., & C. D. Spielberger (Eds.), *Cognitive and effective learning strategies* (pp. 123-145). New York, NY: Academic Press.
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *Journal of Educational Research, 93*, 262-270. doi:10.1080/00220670009598715
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2012). Fostering university students' metacognitive regulation through peer tutoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69*, 1594-1600. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.104
- De Corte, E. (2016). Improving higher education students' learning proficiency by fostering their self-regulation skills. *European Review, 24*, 264-276. doi:10.1017/S1062798715000617
- Deshler, D. D., & Lenz, B. K. (1989). The strategies instructional approach. *International Journal of Disability, Development and Education, 36*(3), 203-224.
- Dina, F., & Efklides, A. (2009). Student profiles of achievement goals, goal instructions and external feedback: Their effect on mathematical task performance and affect. *European Journal of Education and Psychology, 2*, 235-262.
- Diniz, A., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica, 24*, 29-38. doi:10.14417/ap.151
- D'Lima, G. M., Winsler, A., & Kitsantas, A. (2014). Ethnic and gender differences in first-year college students' goal orientation, self-efficacy, and extrinsic and intrinsic motivation. *Journal Of Educational Research, 107*(5), 341-356.
- Dunlonsky, J., Baker, J. M., Rawson, K. A., & Hertzog, C. (2006). Does aging influence people's metacomprehension? Effects of processing ease on judgments of text learning. *Psychology and Aging, 21*, 390-400. doi:10.1037/0882-7974.21.2.390
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation and self-regulation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297-323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Efklides, A. (2002). Feelings as subjective evaluations of cognitive processing: How reliable are they?. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 9*, 163-184.
- Efklides, A. (2006a). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review, 1*, 3-14. doi:10.1016/j.edurev.2005.11.001
- Efklides, A. (2006b). Metacognitive experiences: The missing link in the self-regulated learning process. A rejoinder to Ainley and Patrick. *Educational Psychology Review, 18*, 287-291. doi:10.1007/s10648-006-9021-4
- Efklides, A. (2008, February). *Metacognitive experiences, affect, and students' well-being at school*. Paper presented at the Symposium "Children's Wellbeing in School Environments" in honor of the jubilee year (100th Year Anniversary) of the Finish Academy of Science and Letters, University of Jyväskylä, Finland.

- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, *21*, 76-82. Retrieved from <http://www.psychothema.com>
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, *46*, 6-25. doi:10.1080/00461520.2011.538645
- Efklides, A. (2014). How does metacognition contribute to the regulation of learning? An integrative approach. *Psychological Topics*, *23*, 1-30. Retrieved from <http://hrcak.srce.hr/psihologijske-teme>
- Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, *15*, 415-431. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.010
- Efklides, A., & Vlachopoulos, S. P. (2012). Measurement of metacognitive knowledge of self, task, and strategies in mathematics. *European Journal of Psychological Assessment*, *28*, 227-239. doi:10.1027/1015-5759/a000145
- Efklides, A., Kourkoulou, A., Mitsiou, F., & Ziliaskopoulou, D. (2006). Metacognitive knowledge of effort, personality factors, and mood state: Their relationship with effort-related experiences. *Metacognition and Learning*, *1*, 33-49. doi:10.1007/s11409-006-6581-0
- Ekkekakis, P. (2012). Affect, mood, and emotion. In G. Tenenbaum, R. C. Eklund, & A. Kamata (Eds.), *Measurement in sport and exercise psychology* (pp. 321-332). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Entwistle, N. J. (2005). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd ed., pp. 3-22). Edinburgh, Scotland: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. Retrieved from <http://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/research/experience-of-learning>
- Entwistle, N. J. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Entwistle, N. J., & Entwistle, A. C. (2005). Revision and the experience of understanding. In F. Marton, D. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd ed., pp. 145-158). Retrieved from <http://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/research/experience-of-learning>
- Entwistle, N. J., Karagiannopoulou, E., & Ólafsdóttir, A. (2014). Different perspectives and levels of analysis in research into university learning and teaching. *The Psychology of Education Review*, *38*(2), 28-33. Retrieved from <https://shop.bps.org.uk/publications/publication-by-series/psychology-of-education-review.html>
- Entwistle, N. J., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories in higher education. *Educational Psychology Review*, *16*, 325-346. doi:10.1007/s10648-004-0003-0
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, *41*, 407-428. doi:10.1016/j.ijer.2005.08.009
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London, UK: Croom Helm.
- Ericsson, K. A. (2003). Valid and non-reactive verbalization of thoughts during performance of tasks: Toward a solution to the central problems of introspection as a source of scientific data. *Journal of Consciousness Studies*, *10*, 1-18.
- Ericsson, K. A., & Crutcher, R. J. (1991). Introspection and verbal reports on cognitive processes – two approaches to the study of thought processes: A response to Howe. *New Ideas in Psychology*, *9*, 57-71.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1998). How to study thinking in everyday life: Contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking. *Mind, Culture, & Activity*, *5*(3), 178-186.
- Ersözülü, Z. N. (2010). Determining of the student teachers' learning and studying strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *2*, 5147-5151. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.836

- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Esteves, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 45-61). Porto, Portugal: CIEE/Livpsic.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes: Uma Estratégia de Formação para Professores*. Lisboa, Portugal: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Eysenck, M. W., & Derakshan, N. (2011). New perspectives in attentional control theory. *Personality and Individual Differences*, 50, 955-960. doi:10.1016/j.paid.2010.08.019
- Fan, W., & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal Of Educational Psychology*, 84(1), 22-39. doi:10.1111/bjep.12002
- Faria, S. B. M. (2004). *O optimismo na educação: Uma abordagem para o ensino superior*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal).
- Fernández López, S. (2016). Las estrategias de aprendizaje. In J. S. Lobato, & I. S. Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 411-434). Madrid, España: Sociedad General Española de Librería - Educación.
- Ferreira, S. A. (2014). *Competência emocional no ensino superior* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga – ISMT, Coimbra, Portugal). Recuperado de <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/624>
- Festas, I., Oliveira, A. L., Rebelo, J. A., Damião, M. H., Harris, K., & Graham, S. (2015). Professional development in Self-Regulated Strategy Development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 17-27. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.05.004
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- Flick, U. (2005). *Metodologias qualitativas na investigação científica*. Lisboa, Portugal: Monitor.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal Of Health And Social Behavior*, 21(3), 219-239.
- Forgas, J. P. (2010). Affect and global versus local processing: the processing benefits of negative affect for memory, judgments, and behavior. *Psychological Inquiry*, 21(3), 216-224. doi:10.1080/1047840X.2010.499298
- Forgas, J. P. (2013). Don't worry, be sad! On the cognitive, motivational, and interpersonal benefits of negative mood. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 225-232. doi:10.1177/0963721412474458
- Forster, M. (2016). Phenomenography: A methodology for information literacy research. *Journal Of Librarianship & Information Science*, 48(4), 353-362. doi:10.1177/0961000614566481
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226. doi:10.1037//0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313-332.
- Freire, L.G.L. (2014). Concepções e autorregulação da aprendizagem da arte. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*, 18(3), 391-400.
- Freixo, M. J. (2010). *Metodologia científica – Fundamentos, métodos e técnicas* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Fridja, N. H. (2009). Emotion experience and its varieties. *Emotion Review*, 1, 264-271. doi:10.1177/1754073909103595

- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (1998). The analysis of emotions: Dimensions of variation. In M. F. Mascolo, & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development?* (pp. 273-295). New York, NY: Plenum Press.
- Froehle, C. M., & White, D. L. (2014). Interruption and forgetting in knowledge-intensive service environments. *Production and Operations Management*, 23, 704-706. doi: 10.1111/poms.12089
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (Eds.). (2009). *A Handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Garcia, T., McCann, E., Turner, J., & Roska, L. (1998). Modeling the Mediating Role of Volition in the Learning Process. *Contemporary Educational Psychology*, 23(4), 392-418.
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Perez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31.
- Garrido, M. V., & Calheiros, M. M. (2016). Transição para o ensino superior: Desafios e estratégias. In M. V. Garrido, & M. Prada (Coords.), *Manual de competências académicas: Da adaptação à universidade à excelência académica* (pp. 27-68). Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Garrido, M. V., & Prada, M. (2016). O desenvolvimento de competências pessoais e académicas no contexto do ensino superior. In M. V. Garrido, & M. Prada (Coords.), *Manual de competências académicas: Da adaptação à universidade à excelência académica* (pp. 17-26). Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Gasper, K. (2003). When necessity is the mother of invention: Mood and problem solving. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 248-262. doi:10.1016/S0022-1031(03)00023-4
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9-33. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.12.002
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education*. 75, 5-29. doi:10.3200/jexe.75.1.5-29
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lüdtke, O. (2007). Between-and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99, 715-733. doi:10.1037/0022-0663.99.4.715
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Stoeger, H., & Hall, N. C. (2010). Antecedents of everyday positive emotions: An experience-sampling analysis. *Motivation and Emotion*. 34, 49-62. doi:10.1007/s11031-009-9152-2
- Goetz, T., Haag, L., Lipnevich, A. A., Keller, M. M., Frenzel, A. C., & Collier, A. P. (2014). Between-domain relations of students' academic emotions and their judgments of school domain similarity. *Frontiers in Psychology*, 5(1153). doi:10.3389/fpsyg.2014.01153
- Goetz, T., Nett, U. E., & Hall, N. C. (2013). Self-regulated learning. In N. C. Hall, & T. Goetz (Eds.). *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (pp. 123-166). Bingley, UK: Emerald.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308. doi:10.1348/000709905x42860
- Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference?. *Learning and Individual Differences*, 17, 3-16. doi:10.1016/j.lindif.2006.12.002
- Goldin, G. A. (2014). Perspectives on emotion in mathematical engagement, learning, and problem solving. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 391-414). New York, NY: Routledge.

- Gonçalves, J. O. (2015). *O desenvolvimento metacognitivo de alunos do 3º ciclo e as atividades de investigação no ensino das ciências* (Tese de doutoramento, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal). Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/4318>
- Grácio, M. L. (2003). *Concepções do aprender em estudantes em diferentes graus de ensino* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Grácio, M. L., Chaleta, E., & Ramalho, G. (2012). *Quality of learning in higher education: Students' conceptions of learning as a critical aspect*. Paper presented at the 6th Annual International Conference on Psychology of Athens Institute for Education and Research, ATINER, Athens, Greece.
- Grácio, M. L., Chaleta, E., Ramalho, G., Velez, M. J., Leal, F., Silva, J., ... & Rosário, P. (2011). Concepções de aprendizagem em estudantes de ensino superior: Validação do Conceptions of Learning Inventory (COLI) para uma amostra de estudantes portugueses do ensino superior. *Educação: Temas e Problemas*, 9, 33-43.
- Grácio, M. L., Chaleta, E., & Rosário, P. (2007). Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interações*, 3(6), 197-214. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/index>
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Macmillan.
- Grollino, E., & Velayo, R.S. (1996). *Gender differences in the attribution of internal success among college students*. Paper presented at the Annual Convention of the Eastern Psychological Association, Philadelphia, PA.
- Gross, J. J. (2008). Emotion Regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 497-512). New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3-20). New York, NY: Guilford Press.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: Guilford Press.
- Guéguen, N. (1999). *Manual de estatística para psicólogos*. Lisboa, Portugal: Climepsi.
- Guilford, J.P. (1980). Some changes in the structure of intellect model. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1-4.
- Guimarães, S. R., & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários. *Ciências e Cognição*, 13(1), 101-113. Recuperado de <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/index>
- Gurian, M., & Henley, P. (2001). *Boys and girls learn differently: a guide for teachers and parents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gutiérrez-Braojos, C. (2015). Future time orientation and learning conceptions: Effects on metacognitive strategies, self-efficacy beliefs, study effort and academic achievement. *Educational Psychology*, 35, 192-212. doi:10.1080/01443410.2013.858101
- Haager, J. S., Kuhbandner, C., & Pekrun, R. (2014). Overcoming fixed mindsets: The role of affect. *Cognition and Emotion*, 28, 756-767. doi:10.1080/02699931.2013.851645
- Halpern, D. F. (1996). Public policy implications of sex differences in cognitive abilities. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2, 561-574. doi:10.1037/1076-8971.2.3-4.561
- Halpern, D. F. (2004). A cognitive-process taxonomy for sex differences in cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 135-139. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.00292.x
- Halpern, D. F. (2012). *Sex differences in cognitive abilities* (4th ed.). New York, NY: Psychology Press.
- Harvey, L., & Knight, P. T. (1996). *Transforming higher education*. Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education, 31*, 99-117. doi:10.1080/03075070500392433
- Helms, J. L., & Rogers, D. T. (2011). *Majoring in psychology: Achieving your educational and career goals*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Hullender, R., Hinck, S., Wood-Nartker, J., Burton, T., & Bowlby, S. (2015). Evidences of transformative learning in service-learning reflections. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 15*(4), 58-82. doi: 10.14434/josotl.v15i4.13432
- Imaginário, S., Jesus, S.N., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J., & Azevedo, I. (2014). Motivação para a aprendizagem escolar: adaptação de um instrumento de avaliação para o contexto português. *Revista Lusófona de Educação, 28*(28), 91-105.
- Imhof, M., & Schulte-Jakubowski, K. (2015). The white bear in the classroom: On the use of thought suppression when stakes are high and pressure to perform increases. *Social Psychology Of Education: An International Journal, 18*(3), 431-442.
- Isaac, C. A., & Behar-Horenstein L. S. (2006). Motivation. In S. Feinstein (ed), *The Praeger Encyclopedia of Brain and Learning*, 308-314.
- Isen, A. M. (1999). On the relationship between affect and creative problem solving. In S. W. Russ (Ed.), *Affect, creative experience, and psychological adjustment* (pp. 3-17). Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Isen, A. M., & Reeve, J. (2005). The Influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: Facilitating enjoyment of play, responsible work behavior, and self-control. *Motivation and Emotion, 29*(4), 295-323.
- Izzard, C.E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review, 2*, 363-370. doi: 10.1177/1754073910374661
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges?. *British Journal Of Educational Psychology, 79*(3), 463-481.
- Jesus, N. S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação, 31*, 21-29. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/index>
- Jett, Q. R., & George, J. M. (2003). Work interrupted: A closer look at the role of interruptions in organizational life. *Academy Of Management Review, 28*, 494-507. doi:10.5465/AMR.2003.10196791
- Jiang, D. (2016). An empirical study on alleviating career English writing anxiety through cooperative learning in a Chinese polytechnic institute. *International Journal of Higher Education, 5*(1), 173-182. doi: 10.5430/ijhe.v5n1p173
- Johnson, M. L., Taasobshirazi, G., Clark, L., Howell, L., & Breen, M. (2016). Motivations of traditional and nontraditional college students: From self-determination and attributions, to expectancy and values. *The Journal of Continuing Higher Education, 64*, 3-15. doi:10.1080/07377363.2016.1132880
- Joly, M. C., Silva, D. V., Ferreira-Rodrigues, C. F., Paula Bueno, J. M., & Almeida, L. S. (2015). Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. *Psicologia Escolar e Educacional, 19*, 23-29. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0191790
- Juklová, K. (2016). Three influential concepts on the background of academic learning. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov, 9*(2, Series VII: Social Sciences. Law), 165-178. Retrieved from <http://webbut.unitbv.ro/bulletin/>
- Junco, R., & Cotten, S. R. (2012). No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education, 59*, 505-514. doi: 10.1016/j.compedu.2011.12.023

- Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., & Zepk, N. (2014). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, *39*, 481-497. doi:10.1080/0309877X.2014.895305
- Kalkan, V. D. (2008). An overall view of knowledge management challenges for global business. *Business Process Management Journal*, *14*, 390-400. doi:10.1108/14637150810876689
- Kapikiran, S. (2012). Achievement goal orientations and self handicapping as mediator and moderator of the relationship between intrinsic achievement motivation and negative automatic thoughts in adolescence students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *12*, 705-711. Retrieved from <http://www.estp.com.tr>
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 221-230. doi:10.1037/0022-0663.83.2.221
- Kauffman, D. F., Zhao, R., & Yang, Y.-S. (2011). Effects of online note taking formats and self-monitoring prompts on learning from online text: Using technology to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, *36*, 313-322. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.04.001
- Kelly, D., & Donaldson, D. (2016). Investigating the complexities of academic success: Personality constrains the effects of metacognition. *The Psychology of Education Review*, *40*(2) 17-24. Retrieved from <https://shop.bps.org.uk/publications/publication-by-series/psychology-of-education-review.html>
- Kim, D.-H., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, *38*, 136-142. doi:10.1016/j.lindif.2015.01.016
- Kingston, E. (2008). Emotional competence and drop-out rates in higher education. *Education and Training*, *50*, 128-139. doi:10.1108/00400910810862119
- Kogut, L. S. (1996). Critical thinking in general chemistry. *Journal of Chemical Education*, *73*, 218-221. doi:10.1021/ed073p218
- Koole, S. L., van Dillen, L. F., & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. In K. D. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 22-40). New York, NY: Guilford Press.
- Kring, A. M., & Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: Expression, experience, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 686-703. doi:10.1037/0022-3514.74.3.686
- Ku, K. Y. L., & Ho, I. T. (2010). Dispositional factors predicting Chinese students' critical thinking performance. *Personality and Individual Differences*, *48*, 54-58. doi:10.1016/j.paid.2009.08.015
- Kuhbander, C., & Pekrun, R. (2013). Joint effects of emotion and color on memory. *Emotion*, *13*, 375-379. doi:10.1037/a0031821
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). Heidelberg, Germany: Springer-Verlag.
- Kuldass, S., Hashim, S., Ismail, H. N., Samsudin, M. A., & Bakar, Z. A. (2014). The unconscious allocation of cognitive resources to task-relevant and task-irrelevant thoughts. *Australian Journal Of Educational & Developmental Psychology*, *14*, 1-16.
- Krapp, A. (2005). Basic Needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning And Instruction*, *15*(5), 381-395.
- Lafortune, L., & Saint-Pierre, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe: Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, *55*(3), 234-247.

- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. (2013). Teoria da autodeterminação: Uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24, 162-173. doi:10.1590/S1519-70772013000200007
- Lee Do, S., & Schallert, D. L. (2004). Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. *Journal of Educational Psychology*, 96, 619-634. doi:10.1037/0022-0663.96.4.619
- Lee, C. K., & Sidhu, M. S. (2015). Engineering students learning preferences in UNITEN: Comparative study and patterns of learning styles. *Educational Technology & Society*, 18, 266-281. Retrieved from <http://www.ifets.info/index.php>
- Lemos, L.S., Costa, E.R. & Barbosa, N.C. (2011). *Conhecendo as estratégias de aprendizagem de universitários dos cursos de História e Psicologia*. Recuperado de http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/pibic/trabalhos/LUCAS_SC.PDF
- Levin, J. R., & Pressley, M. (1985). Mnemonics vocabulary instruction: What's fact, what's fiction? *Individual Differences in Cognition*, 2, 145-172.
- Lewis, M. (2008). The emergence of human emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. S. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3rd edition; pp. 304-319). New York: Guilford Press.
- Liew, T. W., & Tan, S. (2016). The effects of positive and negative mood on cognition and motivation in multimedia learning environment. *Educational Technology & Society*, 19(2), 104-115. Retrieved from <http://www.ifets.info/index.php>
- Lima, M.L., Menezes, I., & Carregã, L. (2016). O ensino superior como um espaço de formação multifacetado. In M. V. Garrido, & M. Prada (Coords.), *Manual de competências académicas: Da adaptação à universidade à excelência académica* (pp. 69-84). Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 313-327. Retrieved from <http://nasjournals.org/?code=naps-site>
- Linnenbrink-Garcia, L. & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.11.004
- Lindquist, K.A., & Barrett, L.F. (2008). Emotional complexity. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, & L.F. Barrett (Eds.). *The handbook of emotion* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey *American Psychologist*, 57, 705-717. doi:10.1037//0003-066X.57.9.705
- Lopes da Silva, A. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15, 1, 1-6.
- Machado, D. N., Coutinho, C. P., & Rosário, P. S. (2011, Maio). *A recolha de verbalizações na análise dos processos cognitivos desenvolvidos durante a resolução de problemas*. Comunicação apresentada na VII Conferência Internacional de TIC na Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Malekzadeh, M., Mustafa, M. B., & Lahsasna, A. (2015). A review of emotion regulation in intelligent tutoring systems. *Educational Technology & Society*, 18(4), 435-445. Retrieved from <http://www.ifets.info/index.php>
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro, Portugal: ReportNumber.
- Maroto, J. L., Domínguez, J. L., & Álvarez, C. A. (2014). ¿Nuevas estrategias y enfoques de aprendizaje en el contexto del espacio europeo de educación superior?. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 249-280. doi:10.4995/redu.2014.5623

- Martin, B. A. (2003). The Influence of gender on mood effects in advertising. *Psychology & Marketing*, 20(3), 249-273.
- Martínez, M. L., & Valdivia, I. Á. (2016). Promoting student metacognition through the analysis of their own debates. Is it better with text or with graphics?. *Educational Technology & Society*, 19(4), 167-177. Retrieved from <http://www.ifets.info/index.php>
- Martins, E. C., & Ferreira, J. A. (2011). Evolução do pensamento, raciocínio e desempenho em alunos do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 213-246. doi:10.21814/rpe.3046
- Marton, F., & Saljo, R., (2005). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd ed., pp. 39-58). Edinburgh, Scotland: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McCune, V. & Entwistle, N. (2011). Cultivating the disposition to understand in 21st century university education. *Learning and Individual Differences*, 21, 303-310. doi:10.1016/j.lindif.2010.11.017
- McGuinness, C., (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches to developing pupils' thinking*. Norwich: HMSO. (DfEE Research Report No. 115)
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y.-G., Smith, D. A. F., & Sharma, R. (1990). Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature (2nd ed.). Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Learning (NCRIPTAL), The University of Michigan.
- McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J., & Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11, 143-162. doi:10.1177/1368430207088035
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106, 121-131. doi:10.1037/a0033546
- Mesquita, B., & Fridja, N.H. (1992). Cultural variations in emotions: a review. *Psychological Bulletin*, 112(2), 179-204.
- Metallidou, P., & Efklides, A. (2001). The effects of general success-related beliefs and specific metacognitive experiences on causal attributions. In A. Efklides, J. Kuhl & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 325-347). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Mikolajczak, M., & Deseilles, M. (Eds). (2012). *Traité de régulation des émotions*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Mitchell, R. L., & Phillips, L. H. (2007). The Psychological, neurochemical and functional neuroanatomical mediators of the effects of positive and negative mood on executive functions. *Neuropsychologia*, 45(4), 617-629.
- Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M., Azevedo, R., Trevors, G., Meier, E., & Heddy, B. C. (2015). The curious case of climate change: Testing a theoretical model of epistemic beliefs, epistemic emotions, and complex learning. *Learning & Instruction*, 39, 168-183. doi:10.1016/j.learninstruc.2015.06.003
- Nelson, B., Dunn, R., Griggs, S.A., Primavera, L., Fitzpatrick, M., Bacilious, Z., & Miller, R. (1993). Effects of learning style interventions on students' retention and achievement. *Journal of College Student Development*, 34(5), 364-369.
- Neumann, R., Seibt, B., & Strack, F. (2001). The influence of mood on the intensity of emotional responses: Disentangling feeling and knowing. *Cognition and Emotion*, 15, 725-747. doi:10.1080/02699930143000266

- Newell, B. R. (2015). "Wait! Just let me not think about that for a minute": What role do implicit processes play in higher-level cognition?. *Current Directions in Psychological Science*, 24, 65-70. doi:10.1177/0963721414551958
- Ning, H. K., & Downing, K. (2015). A latent profile analysis of university students' self-regulated learning strategies, *Studies in Higher Education*, 40, 1328-1346. doi:10.1080/03075079.2014.880832
- Noone, C., Bunting, B., & Hogan, M. J. (2016). Does mindfulness enhance critical thinking? Evidence for the mediating effects of executive functioning in the relationship between mindfulness and critical thinking. *Frontiers in Psychology*, 6(2043). doi:10.1186/isrctn16588423
- Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P., & Rosário, P. (2006). Self-regulated learning as a resource and a goal of education. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- Núñez, J.C., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E., & Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinível. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 145-172.
- Nuthall, G. (1997). Understanding student thinking and learning in the classroom. In *International handbook of teachers and teaching* (pp. 681-768). Springer Netherlands.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2008). Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 153-158. doi:10.1111/j.1467-8721.2008.00566.x
- Ogrodniczuk, J. S., Piper, W. E., Joyce, A. S., & McCallum, M. (2001). Effect of patient gender on outcome in two forms of short-term individual psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 10, 69-78. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/journals/1745/>
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. (2009). Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: Evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25, 531-536. doi:10.1590/S0102-37722009000400008
- Oliveira, M. C., Detomini, V. C., & Melo-Silva, L. L. (2013). Sucesso na transição universidade-trabalho: Expectativas de universitários formandos. *Psicologia em Revista*, 19, 497-518. doi:10.5752/p.1678-9563.2013v19n3p497
- Olsson, A. (2003). *Emotion and motivation in learning: Current research, future directions and practical implications*. *Lund University Cognitive Studies*, 112. Retrieved from <http://www.lu.se/lund-university-cognitive-studies-series/>
- Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach: Relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, 133-156. doi:10.1016/S0959-4752(00)00019-0
- Orok-Duke, O. E., Sackey, J., Usiabulu, M., & Bassey, O. I. (2016). The impact of incessant strike actions and industrial disputes in Cross River University of Technology and its effect on students motivation to learning. *Journal of Education and Practice*, 7(17), 134-140. Retrieved from <http://iiste.org/Journals/index.php/JEP/index>
- Ouano, J.A. (2011). Motivational antecedents of academic emotions in Filipino college students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20, 127-132. Retrieved from <https://ejournals.ph/issue.php?id=440>
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2014). When does anxiety help or hinder cognitive test performance? The role of working memory capacity. *British Journal of Psychology*, 105, 92-101. doi:10.1111/bjop.12009
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul, R., & Elder, L. (2007). *A guide for educators to critical thinking competency standards*. Dillon Beach, CA; Foundation for Critical Thinking.

- Paulino, P., & Lopes da Silva, A. (2012). Promover a regulação da motivação na aprendizagem. *Cadernos de Educação* | FaE/PPGE/UFPEl
- Paulino, P., Sá, I., & Lopes da Silva, A. (2016). Self-regulation of motivation: contributing to students' learning in middle school. *icCSBs 2016: 4th Annual International Conference on Cognitive - Social, and Behavioural Sciences*.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, *18*, 315-341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R. (2007). Emotions in students' scholastic development. In R. P. Perry, & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 553-610). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning* (Educational Practices Series, Vol. 24). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227679e.pdf>
- Pekrun, R. (2016). Academic emotions. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 120-144). New York, NY: Routledge.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Schutz, & R. Pekrun, *Emotion in education* (pp. 13-36). Amsterdam, The Netherlands: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, & Coping*, *17*, 287-316. doi:10.1080/10615800412331303847
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, *37*, 91-105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education* (2nd ed., pp.). New York, NY: Routledge.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory. *Human Development*, *52*, 357-365. doi:10.1159/000242349
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *6*(160). doi:10.3389/fpsyg.2015.00160
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R., Clifton, R. A., & Chipperfield, J. G. (2005). Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic attainment. *Research in Higher Education*, *46*, 535-569. doi: 10.1007/s11162-005-3364-4
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS* (6ª Ed. rev.). Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Peterson, E. R., Brown, G. T., & Irving, S. E. (2010). Secondary school students' conceptions of learning and their relationship to achievement. *Learning and Individual Differences*, *20*, 167-176. doi:10.1016/j.lindif.2009.12.004
- Pettersen, R. C. (2010). Validation of approaches to studying inventories in a Norwegian context: In search of 'quick-and-easy' and short versions of the ASI. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *54*, 239-261. doi:10.1007/s11162-005-3364-4
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*, 385-407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x

- Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7(3), 99-107.
- Ploetzner, R., Dillenbourg, P., Praier, M., & Traum, D. (1999). Learning by explaining to oneself and to others. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp. 103-121). Oxford: Elsevier
- Pocinho, M. (2010). *Estatística II – Teoria e exercícios passo-a-passo*. Lisboa, Portugal: Universidade Lusíada Editora.
- Purdie, N., & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, 17-32. Retrieved from <http://www.newcastle.edu.au/about-uon/governance-and-leadership/faculties-and-schools/faculty-of-education-and-arts/school-of-education/school-research/ajedp/about-us>
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269- 286.
- Ranellucci, J., Hall, N. C., & Goetz, T. (2015). Achievement goals, emotions, learning, and performance: A process model. *Motivation Science*, 1(2), 98-120. doi:10.1037/mot0000014
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Schen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 54-75. doi:10.3200/GNTP.166.1.54-76
- Rau, W., & Durand, A. (2000). The academic ethic and college grades: does hard work help students to “make the grade”?, *Sociology of Education*, 73, 19–38.
- Reasinger, R., & Brownlow, S. (1996). *Putting Off until Tomorrow What Is Better Done Today: Academic Procrastination as a Function of Motivation toward College Work*. Poster presented at the Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association (42nd, Norfolk, VA, March 1996).
- Ribeiro, C. (2001). Estratégias de estudo e aprendizagem: Um contributo para a sua compreensão. *Máthesis*, 10, 235-257. Recuperado de http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/mathesis/livros_mathesis.php
- Ribeiro, J. L.P. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde* (3ª edição). Porto: Livpsic.
- Ribeiro, I. S., & Silva, C. F. (2007). Auto-regulação: Diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 443-448. doi:10.1590/s0102-37722007000400010
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387. doi:10.1037/a0026838
- Roberts, J. M. (2007). The expectancy-value theory of achievement motivation and the enumeration of possible selves: Evidence for outcomes during emerging adulthood (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://commons.emich.edu/theses/59/>
- Rodrigues, A. P., & Gondim, S. G. (2014). Expressão e regulação emocional no contexto de trabalho: Um estudo com servidores públicos. *Revista de Administração Mackenzie*, 15(2), 38-65. doi:10.1590/s1678-69712014000200003
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora
- Rosário, P., Mendes, M. T., Grácio, L., Chaleta, E., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Hernández-Pina, F. (2006). Discursos de pais e alunos sobre o aprender: Um estudo no 5.º ano de escolaridade. *Psicologia em Estudo*, 11, 463 - 471. doi:10.1590/s1413-73722006000300002
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Solano, P., & Valle, A. (2007). Evaluating the efficacy of a program to enhance college students' self-regulation learning processes and learning strategies. *Psicothema*, 19, 353-358.

- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, *10*, 343-351. doi: 10.1590/s1413-73722005000300002
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). *Comprometer-se com o estudar na universidade: Cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Rosário, P., Veiga Simão, A., Chaleta, E., & Grácio, L. (2008). Auto-regular o aprender em sala de aula. In M. H. Abrahão. *Professores e alunos: Aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa* (pp. 115 – 132). Porto Alegre, Brasil: ediPUCRS.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hall, N. C., & Hladkyj, S. (2004). Optimism and attributional retraining: Longitudinal effects on academic achievement, test anxiety, and voluntary course withdrawal in college students. *Journal of Applied Social Psychology*, *34*, 709-730. doi:10.1111/j.1559-1816.2004.tb02566.x
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Sana, F., Weston, T., & Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers & Education*, *62*, 24-31. doi:10.1016/j.compedu.2012.10.003
- Santos, A. A., Vendramini, C. M., Suheiro, A. C., & Santos, L. A. (2006). Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *23*, 83-91. doi:10.1590/s0103-166x2006000100010
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, *19*, 205-217. doi:10.14417/ap.354
- Seibert, P.S., & Ellis, H.C. (1991). Irrelevant thoughts, emotional mood states, and cognitive task performance. *Memory & Cognition*, *19*(5), 507-513. doi:10.3758/BF03199574
- Serafini, M. (2001). *Saber estudar e aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, *22*, 28-37. doi:10.1027/1015-5759.22.1.28
- Schmeichel, B. J., Demaree, H. A., Robinson, J. L., & Pu, J. (2006). Ego depletion by response exaggeration. *Journal of Experimental Social Psychology*, *42*, 95-102. doi:10.1016/j.jesp.2005.02.005
- Schoen, T. H., Siviero, J., & Chiari, B. M. (2013). Estratégias de aprendizagem de estudantes de língua espanhola falantes de português. *Psicologia da Educação*, *36*, 19-28. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1414-6975&lng=pt&nrm=iso
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 59-78). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, *23*, 7-25. doi: 10.1080/10573560600837578
- Schutz, P. A., Distefano, C., Benson, J., & Davis, H. A. (2004). The emotional regulation during test-taking scale. *Anxiety, Stress, & Coping*, *17*, 253-269. doi:10.1080/10615800410001710861
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, *18*, 343-360. doi:10.1007/s10648-006-9030-3
- Shuman, V., & Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 13-35). London, UK: Routledge.

- Silva, N.R.G. (2011). Ensaio sobre o desenvolvimento e a aprendizagem segundo a psicogénese. O papel da escola em discussão. *Encontro Revista de Psicologia*, 14(20), 89-98.
- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 21-31.
- Snyder, S. A., Heller, S. M., Lumian, D. S., & McRae, K. (2013). Regulation of positive and negative emotion: Effects of sociocultural context. *Frontiers in Psychology*, 4(259). doi:10.3389/fpsyg.2013.00259
- Son, L. K., & Schwartz, B. L. (2002). The relation between metacognitive monitoring and control. In T. J. Perfect, & B. L. Schwartz (pp. 15-38), *Applied metacognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R., & DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 10, 117-139. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/loi/nere20>
- Spitzer, M. (2007). *Aprendizagem: neurociências e a escola da vida*. Lisboa: Climepsi.
- Spradlin, S. E. (2003). *Don't Let your emotions run your life. How Dialectical Behavior Therapy Can Put You in Control*. Oakland: New Harbinger Publications
- Su, H. H., Ricci, F. A., & Mnatsakanian, M. (2016). Mathematical teaching strategies: Pathways to critical thinking and metacognition. *International Journal of Research in Education and Science*, 2, 190-200. doi:10.21890/ijres.57796
- Tavares, C. F. (2014). *Adaptação ao Ensino Superior, personalidade e optimismo em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos* (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Lisboa, Portugal). Recuperado de <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4231>
- Teo, C.T., & Quah, M.L. (1999). The Knowledge, Volition and Action Programme in Singapore: the effects of an experimental intervention programme on high ability achievement. *High Ability Studies*, 10(1), 23.
- Tietzen, A. M. (2010). *Vivências académicas dos alunos do ensino superior* (Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal). Recuperado de <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/2956>
- Touroutoglou, A., & Efklides, A. (2010). Cognitive interruption as an object of metacognitive monitoring: Feeling of difficulty and surprise. In A. Efklides, & P. Misailidi (Eds.), *Trends and prospects in metacognition research* (pp. 171-208). New York, NY: Springer.
- Trigwell, K., & Ashwin, P. (2006). An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments. *Higher Education*, 51, 243-258. doi:10.1007/s10734-004-6387-4
- Trowler, P. (2014). *Academic tribes and territories: the theoretical trajectory*. *Oesterreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 25(3), 17-26.
- Tsai, C. I., & Thomas, M. (2011). When does feeling of fluency matter? How abstract and concrete thinking influence fluency effects. *Psychological Science*, 22, 348-354. doi:10.1177/0956797611398494
- Turabik, T., & Gün, F. (2016). The relationship between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 45-57. doi:10.11114/jets.v4i12.1901
- Turner, J. E., & Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics*, 20, 138-173. doi:10.4219/jaa-2008-864
- Tyser, M. P., McCrea, S. M., & Knüpfer, K. (2012). Pursuing perfection or pursuing protection? Self-evaluation motives moderate the behavioral consequences of counterfactual thoughts. *European Journal of Social Psychology*, 42, 372-382. doi:10.1002/ejsp.1864
- Tyson, D. F., Linnenbrink-Garcia, L., & Hill, N. E. (2009). Regulating debilitating emotions in the context of performance: Achievement goal orientations, achievement-elicited emotions, and socialization contexts. *Human Development*, 52, 329-356. doi:10.1159/000242348

- Valadas, S.T. (2016). Como aprendem os estudantes do ensino superior: contributos da investigação nacional e internacional. In L. S. Almeida, & R. V. de Castro (Orgs.), *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes de 1º ano* (pp. 81-92). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Valadas, S. T., Gonçalves, F. R., & Faísca, L. M. (2011). Perfis de aprendizagem de estudantes do ensino superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. *Análise Psicológica*, 29, 369-389. doi:10.14417/ap.58
- Vallido, T., Peters, K., O' Brien, L., & Jackson, D. (2009). Sleep in adolescence: A review of issues for nursing practice. *Journal of Clinical Nursing*, 18, 1819-1826. doi:10.1111/j.1365-2702.2009.02812.x
- van Veen, V., & Carter, C. S. (2002). The timing of action-monitoring processes in the anterior cingulate cortex. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14, 593-602. doi:10.1162/08989290260045837
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31. doi:10.1207/s15326985ep4101_4
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 195-202. doi:10.1590/s1413-85572005000200002
- Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e regulação emocional na idade adulta: Tradução e validação de dois instrumentos de avaliação para a população portuguesa* (Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal). Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9898>
- Veenman, M., & Elshout, J. J. (1999). Changes in the relation between cognitive and metacognitive skills during the acquisition of expertise. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 509-523. doi:10.1007/bf03172976
- Veiga Simão, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica: Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Veiga Simão, A. M., Luz, S. C., & Barros, A. (2013). Percepções sobre a influência do feedback no processo de aprendizagem autorregulada em estudantes de ensino superior. In E. Chaleta (Org.), *Orquestração da aprendizagem no ensino superior* (pp. 81-100). Mangualde, Portugal: Pedago.
- Velez, M. J., & Chaleta, E. (2011). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa do Ways of Coping Questionnaire (WCQ) numa amostra de estudantes do ensino superior. *Educação: Temas e Problemas*, 9, 45-56.
- Velez, M. J., & Chaleta, E. (2013). Abordagens à aprendizagem e características dos estudantes do ensino superior. In E. Chaleta (Org.), *Orquestração da aprendizagem no ensino superior* (pp. 119-138). Mangualde, Portugal: Pedago.
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234. doi:10.1007/s10734-004-6664-2
- Vieira, D. A. (2014). *Transição do ensino superior para o trabalho: O poder da autoeficácia e dos objectivos profissionais*. Porto, Portugal: Politema.
- Villavicencio, F. T. (2011). Critical thinking, negative academic emotions, and achievement: A mediational analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20, 118-126. Retrieved from <https://ejournals.ph/issue.php?id=396>
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 329-340. doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x
- Virtanen, P., & Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology*, 30, 323-347. doi:10.1080/01443411003606391

- Wang, H., Chen, H., Lin, H., & Hong, Z. (2017). The effects of college students' positive thinking, learning motivation and self-regulation through a self-reflection intervention in Taiwan. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 201-216. doi:10.1080/07294360.2016.1176999
- Wang, T. L., & Tseng, Y. K. (2015). Do thinking styles matter for science achievement and attitudes toward science class in male and female elementary school students in Taiwan?. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 515-533. doi:10.1007/s10763-013-9503-z
- Wechsler, B. (1995). Coping and coping strategies: a behavioural view. *Applied Animal Behaviour Science*, 43(2), 123-134.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R. (1983). The teaching of learning. *Innovation Abstracts*, 5(32), 1-3.
- Weinstein, C. E., & MacDonald (1986). Why does a school psychologist need to know about learning strategies? *Journal of School Psychology*, 24, 257-265.
- Wenzlaff, R.M. & Luxton, D.D. (2003). The Role of Thought Suppression in Depressive Rumination. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 293-308. doi:10.1023/A:1023966400540
- Whiteman, R. C., & Mangels, J. A. (2016). Rumination and rebound from failure as a function of gender and time on task. *Brain Sciences*, 6(1), 1-26. doi:10.3390/brainsci6010007
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wirth, K.R., & Perkins, D., (2008). *Learning to Learn*: online document available from: <http://www.macalester.edu/geology/wirth/learning.doc>, 29p.
- Wolters, C. A., & Benzon, M. B. (2013). Assessing and Predicting College Students' Use of Strategies for the Self-Regulation of Motivation. *Journal Of Experimental Education*, 81(2), 199-221. doi:10.1080/00220973.2012.699901
- Zamora, M. E., Rubilar, F. C., & Ramos, H. L. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la universidad del bío-bío. *Theoria*, 13, 103-110. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/>
- Zeidner, M. & Endler, N.S. (Eds), (1996). *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* New York: Wiley
- Zgaga, P. (2009). Higher education and citizenship: 'The full range of purposes'. *European Educational Research Journal*, 8, 175-188. doi:10.2304/eej.2009.8.2.175
- Zhang, L. F. (2004). Revisiting the predictive power of thinking styles for academic performance. *The Journal of Psychology*, 138(4), 351-370.
- Zhao, Y. (2012). *Emotion regulation at school: Proactive coping, achievement goals, and school context in explaining adolescents' well-being and school success*. München, Germany: Herbert Utz Verlag.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339. doi:10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221. doi:10.1207/s15326985ep3004_8
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86. doi: 10.1080/00461520.1998.9653292

- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 82-91. doi:10.1006/ceps.1999.1016
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, *45*, 166-183. doi:10.3102/0002831207312909
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, *48*, 135-147. doi:10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, *31*, 845-862. doi:10.3102/00028312031004845
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, *29*, 663-676. doi:10.2307/1163261
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson, & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 233- 262). New York, NY: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescent's development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares, & T. C. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 29-36.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, *23*, 614-628. doi:10.3102/00028312023004614
- Zimmerman, B. J., & Moyle, A.R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). New York, NY: Routledge.

ANEXOS

ANEXO A - Lista de Participantes por curso, ano e sexo

SUJEITO Nº	CURSO	ANO	SEXO
1	Psicologia	1	Feminino
2	Psicologia	1	Feminino
3	Psicologia	1	Feminino
4	Psicologia	1	Feminino
5	Psicologia	1	Feminino
6	Psicologia	1	Feminino
7	Psicologia	1	Masculino
8	Psicologia	1	Masculino
9	Psicologia	1	Masculino
10	Psicologia	1	Masculino
11	Psicologia	1	Masculino
12	Psicologia	1	Masculino
13	Biologia	1	Feminino
14	Biologia	1	Feminino
15	Biologia	1	Feminino
16	Biologia	1	Feminino
17	Biologia	1	Feminino
18	Biologia	1	Feminino
19	Biologia	1	Masculino
20	Biologia	1	Masculino
21	Biologia	1	Masculino
22	Biologia	1	Masculino
23	Biologia	1	Masculino
24	Biologia	1	Masculino
25	Psicologia	3	Feminino
26	Psicologia	3	Feminino
27	Psicologia	3	Feminino
28	Psicologia	3	Feminino
29	Psicologia	3	Feminino
30	Psicologia	3	Feminino
31	Psicologia	3	Masculino
32	Psicologia	3	Masculino
33	Psicologia	3	Masculino
34	Psicologia	3	Masculino
35	Psicologia	3	Masculino
36	Psicologia	3	Masculino
37	Biologia	3	Feminino
38	Biologia	3	Feminino
39	Biologia	3	Feminino
40	Biologia	3	Feminino
41	Biologia	3	Feminino
42	Biologia	3	Feminino
43	Biologia	3	Masculino
44	Biologia	3	Masculino
45	Biologia	3	Masculino
46	Biologia	3	Masculino
47	Biologia	3	Masculino
48	Biologia	3	Masculino

ANEXO B – Guião da Entrevista

- 1 - Como é que costumás estudar?
- 2 – O que costumás sentir quando estás a estudar?
- 3 – Como é que lidás com o que sentes quando estás a estudar?
- 4 – Achás que o que sentes quando estás a estudar te afeta?
- 5 – Achás que o que sentes quando estás a estudar afeta a tua aprendizagem?
- 6 – O que costumás pensar quando estás a estudar?
- 7 – Como é que lidás com o que pensas quando estás a estudar?
- 8 – Achás que o que pensas quando estás a estudar te afeta?
- 9 – Achás que o que pensas quando estás a estudar afeta a tua aprendizagem?

ANEXO C – Consentimento Informado

Investigação no âmbito do Programa de Doutoramento em Psicologia

Especialização em Psicologia da Educação

Doutoranda: Fátima Henriques Leal

O presente trabalho de investigação, intitulado “Auto-regulação da aprendizagem em estudantes de ensino superior” insere-se no âmbito do programa de doutoramento em Psicologia, na especialização de Psicologia da Educação e tem como principal objetivo compreender as estratégias de estudo e de aprendizagem assim como aspetos afetivos e cognitivos envolvidos na atividade de estudo e de aprendizagem de estudantes de ensino superior.

Pretendemos contribuir para uma melhor compreensão sobre este tema, sendo necessário, para tal, incluir neste estudo a participação de estudantes de ensino superior, homens e mulheres, que frequentam o 1º e o 3º ano do primeiro ciclo da licenciatura em psicologia e biologia, no ensino superior.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações serão recolhidas através de uma entrevista semi-estruturada que será registada em formato áudio por um gravador de som para permitir maior fidedignidade aquando da transcrição e melhor compreensão aquando do tratamento da informação.

Estas informações serão utilizadas apenas para efeitos de investigação. A sua identidade será salvaguardada sendo que, a cada participante será atribuído um código ao qual, apenas eu, Fátima Henriques Leal, autora desta tese, terei acesso.

A gravação da entrevista será ouvida apenas por mim que vou transcrevê-la. As pessoas que poderão ter acesso à transcrição da entrevista na íntegra serão, para além de mim, as orientadoras deste trabalho.

Esta investigação é orientada pelas Professoras Doutoradas Maria Luísa Grácio e Maria Elisa Chaleta, docentes do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora.

Após a defesa desta tese poderá, se desejar, contactar a sua autora para se informar acerca dos resultados obtidos.

A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar participar, sem que tal fato tenha consequências para si.

Após o exposto, a sua colaboração é fundamental.

Muito Obrigada

Fátima Henriques Leal

Após uma leitura atenta das informações acima explicitadas, declaro que aceito participar nesta investigação.

Assinatura: _____ Data: _____

ANEXO D - Grelha de análise temática e categorial

TEMA	SUBTEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUBSUBCATEGORIAS	SUBSUBCATEGORIAS
I. Métodos e estratégias de estudo		1. Estratégias Cognitivas	1.1. Atenção nas aulas		
			1.2. Escrita		1.2.1. Aprender em geral
					1.2.2. Organizar a informação
					1.2.3. Memorizar
			1.3. Leitura		1.3.1. Em geral
					1.3.2. Em voz alta
					1.3.3. Repetidamente
			1.4. Apontamentos/anotações		
		1.5. Identificação da informação mais relevante	1.5.1. Sublinhar		
			1.5.2. Resumir		
		1.6. Esquematização			
		1.7. Relacionamento de ideias			
		1.8. Aplicação/Exercícios			
		2. Estratégias metacognitivas	2.1. Planeamento e gestão do tempo		
			2.2. Monitorização da aprendizagem	2.2.1. Procura de informação complementar	
				2.2.2. Autoquestionamento	
				2.2.3. Revisão	
				2.2.4. Verificação	
			2.3. Avaliação/Ajuste das estratégias	2.3.1. Conteúdo das disciplinas	
				2.3.2. Método de ensino	
2.3.3. Tipologia da avaliação					
3. Estratégias de organização	3.1. Organização da atividade de estudo	3.1.1. Individual			
		3.1.2. Grupal			
		3.1.3. Ambiental			
3.2. Organização do material					

TEMA II. Experiências afetivas durante o estudo	SUBTEMA II.1. Identificação de aspectos afetivos	1. Variabilidade emocional	1.1. Não especificada	
			1.2. Disciplina/Conteúdo	
			1.3. Momento	
			1.4. Humor	
		2. Aspectos afetivos quando gosta de estudar	2.1. Emoções/Sentimentos	2.1.1. Entusiasmo
				2.1.2. Prazer
				2.1.3. Orgulho
				2.1.4. Bem-estar
				2.1.5. Felicidade
				2.1.6. Tranquilidade
		2.1.7. Satisfação		
		2.1.8. Familiaridade		
		2.1.9. Facilidade		
		2.2. Motivação	2.2.1. Gosto inicial	
			2.2.2. Curiosidade	
			2.2.3. Interesse	
			2.2.4. Focalização nos objetivos/metast	
3. Aspectos afetivos quando não gosta de estudar	3.1. Emoções/Sentimentos	3.1.1. Aborrecimento		
		3.1.2. Dúvida		
		3.1.3. Repulsa		
		3.1.4. Nervosismo		
		3.1.5. Frustração		
		3.1.6. Ansiedade/stress		
		3.1.7. Sofrimento		
		3.1.8. Dificuldade		
	3.2. Motivação	3.2.1. Desinvestimento		
		3.2.2. Dificuldades de mobilização para a tarefa		
		3.2.3. Avaliação (custo-valor)		
		3.2.4. Sentido de dever		
	3.3. Cansaço			
4. Aspectos afetivos face à dificuldade	4.1. Emoções/Sentimentos	4.1.1. Aborrecimento		
		4.1.2. Irritação		
		4.1.3. Preocupação		
		4.1.4. Desorientação		
		4.1.5. Nervosismo		

			4.1.6. Frustração		
			4.1.7. Angústia/desespero		
		4.2. Desmotivação			
	5. Regulação afetiva	5.1. Controlo de emoções/sentimentos			
		5.2. Controlo volitivo			
SUBTEMA II.2. Estratégias para lidar com o que sente	1. Perceção positiva de lidar com o que sente	1.1. Emoções/Sentimentos	1.1.1. Prazer		
			1.1.2. Felicidade		
			1.1.3. Facilidade		
			1.1.4. Confiança		
		1.2. Motivação	1.2.1. Gosto/interesse		
			1.2.2. Investimento pessoal		
			1.2.3. Sentido de dever		
	2. Perceção negativa de lidar com o que sente	2.1. Emoções/Sentimentos	2.1.1. Irritação		
			2.1.2. Frustração/Impotência		
2.1.3. Insegurança					
2.1.4. Ansiedade					
2.1.5. Nervosismo					
2.1.6. Desespero					
2.1.7. Dificuldade					
2.1.8. Culpa					
			2.2. Expressão emocional		
			2.3. Motivação	2.3.1. Desinteresse	
		2.3.2. Desânimo/desmotivação			
		2.3.3. Sentido de dever			
		2.3.4. Expetativas de resultado conflitantes			
3. Mobilização de estratégias face ao que sente quando está a estudar	3.1. Cognitivas: atenção/concentração				
		3.2. Metacognitivas	3.2.1. Planeamento geral do estudo		
			3.2.2. Organização e gestão de tempo	3.2.2.1. Alteração do tempo de estudo	
				3.2.2.2. Abreviar estudo	
				3.2.2.3. Fazer pausas	
3.2.2.4. Adiar					

			3.2.3. Mudança do conteúdo de estudo
		3.3. Emocionais	
		3.4. Motivacionais	3.4.1. Focalização nos objetivos 3.4.2. Auto-motivação 3.4.3. Desistência
		3.5. Estratégias de organização sócio-ambiental	3.5.1. Individual 3.5.2. Grupal 3.5.3. Ambiental (acústico e espacial)
SUBTEMA II.3. Consequências/efeitos dos aspetos afetivos, no sujeito	1. Inexistência/existência de repercussões de aspetos afetivos, no sujeito	1.1. Inexistência	1.1.1. Capacidade de se manter concentrado na tarefa 1.1.2. Emoções como temporárias 1.1.3. Percepção do Valor da Tarefa
		1.2. Existência	1.2.1. De forma geral 1.2.2. Na vida pessoal 1.2.2. Emocionalmente 1.2.3. No estudo 1.2.4. Na avaliação
	2. Aspetos afetados no sujeito.	2.1. Aspetos cognitivos	
		2.2. Aspetos afetivos	2.2.1. Humor
			2.2.2. Emoções/sentimentos
			2.2.2.1. Prazer
			2.2.2.2. Orgulho
			2.2.2.3. Aborrecimento
			2.2.2.4. Nervosismo
			2.2.2.5. Ansiedade/Stress
			2.2.2.6. Angústia
			2.2.2.7. Frustração
			2.2.2.8. Desilusão
			2.2.2.9. Insegurança
			2.2.2.10. Dificuldade

		2.3. Regulação afetiva: emocional			
		2.4. Aspectos motivacionais	2.4.1. Em geral 2.4.2. Motivação para compreender 2.4.3. Manutenção da motivação 2.4.4. Sentido de dever 2.4.5. Auto-realização		
		2.5. Aspectos relativos ao estudo e aprendizagem	2.5.1. Em geral 2.5.2. Tempo dedicado ao estudo 2.5.3. Esforço despendido 2.5.4. Continuidade do estudo 2.5.5. Qualidade 2.5.6. Produtividade		
		2.6. Desempenho acadêmico	2.6.1. Rendimento Acadêmico 2.6.2. Desempenho na avaliação		
		2.7. Relacionamento interpessoal			
		2.8. Mudança pessoal global	2.8.1. Alteração na forma de pensar 2.8.2. Perspetiva de futuro		
SUBTEMA II.4. Consequências/efeitos dos aspectos afetivos, na aprendizagem.	1. Inexistência/existência de repercussões dos aspectos afetivos, na aprendizagem	1.1. Inexistência	1.1.1. Concentração 1.1.2. Persistência no estudo		
		1.2. Existência			
	2. Aspectos afetados, na aprendizagem.	2.1. Aspectos cognitivos	2.1.1. Atenção/concentração 2.1.2. Memorização 2.1.3. Compreensão 2.1.4. Fluência do processamento		
		2.2. Aspectos afetivos	2.2.1. Emoções/sentimentos	2.2.1.1. Frustração 2.2.1.2. Confiança 2.2.1.3. Facilidade 2.2.1.4. Dificuldade	
		2.3. Aspectos motivacionais	2.3.1. Em geral 2.3.2. Crenças de Auto-eficácia 2.3.3. Utilidade do estudo 2.3.4. Curiosidade		

	2.3.5. Sentido de dever	
	2.3.6. Persistência	
2.4. Aspectos relativos ao estudo e aprendizagem	2.4.1. Quantidade da aprendizagem	
	2.4.2. Qualidade da aprendizagem	
	2.4.3. Continuidade do estudo	
	2.4.4. Tempo de estudo e de aprendizagem	2.4.4.1. Velocidade
		2.4.4.2. Quantidade do tempo de estudo
		2.4.4.3. Interrupções/Pausas
		2.4.4.4. Organização do tempo de estudo
2.5. Desempenho acadêmico	2.5.1. Resultados acadêmicos	
	2.5.2. Desempenho na avaliação	
2.6. Mudança pessoal global	2.6.1. Alteração na forma de pensar	
	2.6.2. Perspetiva de futuro	

TEMA III Experiências cognitivas durante o estudo	SUBTEMA III.1. Identificação de experiências cognitivas	1. Pensamentos distratores	1.1. Gerais/divagações	
			1.2. Decorrentes de aspetos motivacionais	1.2.1. Pensamentos ligados a motivações concorrenciais 1.2.2. Dúvidas/Valor do estudo
		2. Pensamentos centrados na tarefa (académica)	2.1. Orientados para a matéria	
			2.2. Orientados para memorização	
			2.3. Orientados para aplicação prática	
			2.4. Orientados para procura de compreensão	
			2.5. Orientados para a avaliação	
			2.6. Orientados para resultados	
			2.7. Pensamentos de controlo volitivo	
			2.8. Controlo de pensamentos distratores	
	2.9. Pensamentos decorrentes da avaliação ou monitorização do estudo			
	2.10. Pensamento de controlo/regulação ambiental			
	2.11. Pensamentos de julgamento de realizações e inferências adaptativas			
	3. Pensamentos centrados na pessoa	3.1. Pensamentos centrados em ganhos		
		3.2. Pensamentos centrados no Futuro académico/ profissional		
		3.3. Pensamentos de cariz emocional negativo		
	SUBTEMA III.2. Estratégias para lidar com o que pensa	1. Perceção avaliativa global	1.1. Não sabe 1.2. Perceção positiva 1.3. Perceção negativa	
		2. Respostas afetivas	2.1. Emoções e sentimentos	2.1.1. Sentimento de facilidade 2.1.2. Sentimento de dificuldade 2.1.3. Sentimento de dúvida
		3. Mobilização de estratégias	3.1. Regulação Cognitiva	3.1.1. Em geral 3.1.2. Controlo de pensamentos distratores

		3.2. Regulação cognitivo-emocional	3.2.1. Substituição de pensamentos negativos por positivos 3.2.2. Ativação de pensamentos positivos 3.2.3. Minimizar a dificuldade	
		3.3. Regulação Metacognitiva	3.3.1. Auto-reflexão 3.3.2. Análise crítica	
		3.4. Regulação motivacional	3.4.1. Controlo volitivo 3.4.2. Crenças de auto-eficácia 3.4.3. Focalização nos objetivos	
		3.5. Regulação da atividade de estudo	3.5.1. Pausas no estudo 3.5.2. Realização de atividades alternativas	
SUBTEMA III.3. Consequências/efeitos dos aspetos cognitivos, no sujeito	1. Inexistência/existência de repercussões no sujeito	1.1. Inexistência	1.1.1. Capacidade de manter a concentração na tarefa 1.1.2. Perceção do valor do estudo 1.1.3. Encara pensamentos como temporários	
		1.2. Existência		
	2. Aspetos afetados, no sujeito	2.1. Aspetos cognitivos	2.1.1. Atenção/concentração 2.1.2. Memorização 2.1.3. Compreensão	
		2.2. Aspetos afetivos	2.2.1. Humor 2.2.2. Emoções/sentimentos	2.2.2.1. Em geral 2.2.2.2. Irritação 2.2.2.3. Tristeza 2.2.2.4. Nervosismo 2.2.2.5. Ansiedade/stress 2.2.2.6. Alegria 2.2.2.7. Tranquilidade 2.2.2.8. Facilidade 2.2.2.9. Dificuldade 2.2.2.10. Dúvida

		2.3. Aspectos motivacionais	2.3.1. Em geral 2.3.2. Focalização nos objetivos 2.3.3. Quantidade de esforço 2.3.4. Expectativas de resultado 2.3.5. Crenças de auto-eficácia	
		2.4. Aspectos relativos ao estudo e aprendizagem	2.4.1. Em geral 2.4.2. Quantidade de aprendizagem 2.4.3. Qualidade da aprendizagem 2.4.4. Produtividade da aprendizagem 2.4.5. Tempo dedicado ao estudo 2.4.6. Continuidade do estudo 2.4.7. Aumento da pesquisa	
		2.5. Desempenho acadêmico	2.5.1. Rendimento acadêmico 2.5.2. Desempenho na avaliação	
		2.6. Aspectos fisiológicos: sono		
		2.7. Aspectos relacionais	2.7.1. Relação com os outros 2.7.2. Percepção das relações com os outros 2.7.3. Transferência de conhecimentos para a relação com outros	
		2.8. Mudança pessoal global	2.8.1. Autonomia 2.8.2. Transformação pessoal 2.8.3. Perspetiva desenvolvimental	
SUBTEMA III.4. Consequências/efeitos dos aspectos cognitivos, na aprendizagem	1. Inexistência/inexistência de repercussões dos pensamentos, na aprendizagem	1.1. Inexistência	1.1.1. Concentração 1.1.2. Causas/Fatores Desenvolvimentais	
	2. Aspectos afetados, na aprendizagem.	1.2. Existência		
		2.1. Aspectos gerais		
		2.2. Aspectos cognitivos	2.2.1. Focalização da atenção/concentração 2.2.2. Memorização 2.2.3. Compreensão	
		2.3. Aspectos afetivos	2.3.1. Humor	
			2.3.2. Emoções/sentimentos	2.3.2.1. Frustração 2.3.2.2. Bem-estar 2.3.2.3. Facilidade 2.3.2.4. Dificuldade

2.4. Regulação emocional	
2.5. Aspectos motivacionais	2.5.1. Em geral 2.5.2. Interesse 2.5.3. Entusiasmo 2.5.4. Utilidade futura do estudo 2.5.5. Curiosidade 2.5.6. Esforço 2.5.7. Foco nos objetivos 2.5.8. Pensamentos motivacionais 2.5.9. Crenças de auto-eficácia
2.6. Regulação motivacional: controlo volitivo	
2.7. Aspectos relativos ao estudo e aprendizagem	2.7.1. Em geral 2.7.2. Quantidade de aprendizagem 2.7.3. Qualidade da aprendizagem 2.7.4. Monitorização da aprendizagem 2.7.5. Produtividade do estudo e aprendizagem 2.7.6. Continuidade do estudo 2.7.7. Tempo de estudo 2.7.8. Aumento da Pesquisa
2.8. Desempenho académico	2.8.1. Rendimento académico 2.8.2. Desempenho nas avaliações
2.9. Aspectos relacionais	2.9.1. Relação com os outros 2.9.2. Transferência de conhecimentos para a relação com outros
2.10. Perspetiva sobre o futuro	

ANEXO E - Tabelas de análise temática e categorial: critérios e unidades de registo – Em formato digital – CD

ANEXO F - Tabelas de análise de frequências – Em formato digital – CD