

Aspetos afetivos e regulatórios durante o processo de estudo de estudantes do ensino superior

Fátima Leal

Luísa Grácio

Resumo: A universidade exige que os estudantes desenvolvam e utilizem estratégias de estudo e de aprendizagem mais profundas e proficuas do que nos níveis de ensino anteriores (Almeida, Araújo, & Martins, 2016). Durante o processo de estudo e de aprendizagem emergem emoções académicas (Pekrun, 2014) e afeto que interferem significativamente com a prestação dos estudantes. Identificar aspetos afetivos e de regulação emocional durante o estudo revela-se importante para maximizar a aprendizagem (quer aumentando o afeto positivo potenciador da aprendizagem quer diminuindo o afeto negativo de forma a não prejudicar o estudo e a aprendizagem dos estudantes). Esta investigação qualitativa teve por objetivo conhecer o que os estudantes de ensino superior sentem enquanto estudam e quais as estratégias regulatórias que utilizam para lidar com essas experiências emocionais. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas realizadas a 48 estudantes e tratados através de análise de conteúdo. Os resultados mostraram que as experiências afetivas dos estudantes se caracterizam por variabilidade emocional e diferenciação em termos de presença/ausência de gosto, vivência de dificuldade e regulação afetiva. Conclui-se que apesar dos estudantes mobilizarem estratégias emergem poucas estratégias de regulação emocional para lidarem com o muito que sentem enquanto estudam. Propostas de intervenção são deixadas nas conclusões deste trabalho.

Palavras-chave: Estudo, Ensino superior, Emoções académicas, Regulação emocional.

A aprendizagem envolve não só comportamentos e processos cognitivos, mas também componentes afetivas (Efklides, 2009). O estudo das componentes afetivas envolvidas no processo de aprendizagem (Kahu, Stephens, Leach, & Zepk, 2014) revela que atualmente existem inúmeras perspetivas e definições de construtos como o afeto, humor, emoções, sentimentos e motivação. De uma forma geral, o afeto é usado para designar aspetos não cognitivos como emoções, auto-conceito, crenças e motivação (Goldin, 2014; Shuman & Scherer, 2014). Para alguns autores o afeto refere-se mais especificamente às emoções e ao humor (e.g., Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014)

variando de acordo com duas dimensões: agradabilidade e ativação positiva ou negativa (e.g., Fredrickson, 2001). Por sua vez o humor e as emoções são considerados distintos (Liew & Tan, 2016). As emoções são intensas, desencadeiam respostas orientadas para a ação (Fridja, 2009) e influenciam a ação à medida que preparam o corpo e a mente para uma resposta adequada e instantânea (Liew & Tan, 2016). Os estados de humor operam com menor intensidade do que as emoções (Fridja, 2009) e têm uma influência mais duradoura e sutil 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).

As tarefas de estudo e de aprendizagem desencadeiam emoções nos estudantes (Pekrun, 2006) e as suas experiências emocionais variam durante o seu percurso académico (Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall, & Pekrun, 2008). As emoções académicas 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). Pekrun destaca dois modelos teóricos das emoções académicas: a teoria sociocognitiva de controlo-valor das emoções académicas de realização (Pekrun, 1998, 2000) e o modelo cognitivo-motivacional do efeito das emoções académicas (Pekrun, 1992, 2002).

A teoria sociocognitiva de controlo-valor das emoções de realização académica (Pekrun, 1998) considera que os indivíduos experimentam emoções específicas de acordo com as situações em que se sentem como tendo ou não *controlo* sobre as situações de aprendizagem (atividades e/ou resultados) e conforme estas sejam consideradas subjetivamente importantes (*valor*) para si. O controlo e o valor são entendidos como antecedentes das emoções de realização (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). As emoções de realização são agrupadas de acordo com três dimensões: o valor (positivo versus negativo e agradável versus desagradável), o grau de ativação (ativante versus desativante) e objeto foco (atividade ou resultado).

O modelo cognitivo-motivacional das emoções acadêmicas (Pekrun, 1992, 2002) postula que as emoções influem na aprendizagem e que este efeito é mediado por mecanismos cognitivos e motivacionais. O modelo considera que, para além de emoções positivas e negativas, existe outra valência das emoções, a ativação, o que permite considerar uma taxonomia de emoções de realização académica com quatro grupos: emoções positivas ativantes; emoções positivas desativantes; emoções negativas ativantes e emoções negativas desativantes (Pekrun et al., 2002). As emoções positivas ativantes (e.g., alegria) aumentam a motivação e o esforço e ajudam a dirigir a atenção para a realização das tarefas. 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) têm papéis ambivalentes dado que podem reduzir a motivação intrínseca, mas também podem desencadear uma forte motivação extrínseca para lidar com os eventos que as causaram. Estes efeitos dependem das situações em causa e do equilíbrio entre mecanismos intrínsecos de cada sujeito. Emoções desativantes como o aborrecimento e o desespero podem ser prejudiciais pelos efeitos redutores da atenção e da motivação (Pekrun, 2007).

De acordo com a perspetiva da metacognição (Flavell, 1979), os sentimentos são experiências metacognitivas que têm por base um carácter cognitivo (informacional) e um carácter afetivo (Efklides, 2006). Os sentimentos metacognitivos permitem que a pessoa tome consciência sobre a forma como o processamento cognitivo está a decorrer durante a realização de uma tarefa numa perspetiva experiencial (e.g., sentimento de saber, de familiaridade, de dificuldade, de confiança, sentimento de satisfação e estimativa de esforço). Os sentimentos metacognitivos surgem particularmente quando as condições não permitem análises completas da situação, por exemplo quando há pressão de tempo, falta de acesso à informação da memória ou sob condições de incerteza (Efklides, 2006). Na maior parte das vezes, os sentimentos são momentâneos, transitórios e/ou passam despercebidos, mas quando são fortes e persistentes, a pessoa

torna-se consciente do que está a sentir e esta consciência dá espaço a processos analíticos conscientes tais como o motivo pelo qual estes surgem, as suas implicações e a necessidade de regular o seu comportamento (Efklides, 2011).

A motivação pode ser vista como um processo que integra objetivos pessoais, emoções, crenças e valores relacionados com tarefas específicas (D’Lima, Winsler, & Kitsantas, 2014). 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 os atingir. 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. No âmbito da motivação é importante também ter presente 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). A autodeterminação é definida 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 surge relacionada com o prazer de aprender e da realização da tarefa, enquanto a motivação extrínseca aparece associada com o desejo de obter uma recompensa ou evitar um castigo

ou punição (Serafini, 2001). 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). A experiência e o desempenho podem ser muito diferentes consoante o comportamento está a decorrer por motivação intrínseca ou extrínseca (Ryan & Deci, 2000). Em termos da relação entre motivação e aprendizagem, os alunos intrinsecamente motivados envolvem-se nas tarefas de estudo e 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).

A regulação emocional pode ser vista como a forma como os indivíduos experienciam as suas emoções, as expressam e tentam influenciá-las (Gross, 2008). A regulação de emoções ocorre conjuntamente com a regulação de estados afetivos mais gerais como o estado de humor, o stress e de outros tipos de respostas afetivas (Koole, van Dillen, & Sheppes, 2011). Autores como Pekrun e Stephens (2009) salientam estratégias de regulação emocional 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 e/ou em interação com os próprios contextos académicos.

Metodologia

A presente investigação visa conhecer as experiências de estudo e de aprendizagem dos estudantes do ensino superior nas suas vertentes, afetiva e regulatória, através de uma abordagem qualitativa e exploratória. Constituem-se como objetivos específicos: (1) identificar os aspetos afetivos experimentados pelos estudantes enquanto estão a estudar; (2) identificar as estratégias que os estudantes utilizam para lidar com o que sentem quando estão a estudar. Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas através de duas questões: (1) O que costumavas sentir quando estás a estudar? e (2) Como lidas com o que sentes quando estás a estudar? Participaram voluntariamente 48 estudantes de primeiro ciclo de uma instituição de ensino superior portuguesa, de ambos os sexos e com idades entre os 18 e os 25 anos. A média de idades foi de 20.6. Após a aceitação de participação e do consentimento informado dos estudantes realizaram-se individualmente as entrevistas. Os dados foram registados em formato áudio e transcritos na sua totalidade. Na altura de realização das entrevistas, todos os estudantes já tinham experienciado o ensino superior durante pelo menos um semestre letivo, já tinham sido submetidos a avaliação e tido conhecimento dos resultados obtidos. Deste modo foi assegurado que todos os estudantes entrevistados tivessem tido oportunidade de estudar e aprender dentro e fora de sala de aula.

Para a análise e tratamento de dados recorreu-se à análise de conteúdo, respeitando as suas várias fases (Bardin, 2008). A análise envolveu um processo de categorização da informação 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 compreensíveis por si mesmos

(Schilling, 2006). O resultado traduziu-se numa lista de categorias ordenadas e agrupadas coerentemente de acordo com os temas identificados. A codificação das unidades de registo foi feita por três investigadores – acordo interjuízes – de forma a controlar enviesamentos, recorrendo às técnicas de consenso e reflexão falada (Almeida & Freire, 2008). As situações de discrepância foram resolvidas através da revisão da análise da codificação pelos juízes e 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). O nível de concordância final entre estes avaliadores foi de 95%. Empregámos a estatística descritiva simples e realizámos a análise de frequências em função das unidades de sentido.

Resultados

A análise dos resultados apresenta-se tendo em conta a grelha de análise temática e categorial considerando os temas da investigação: experiências afetivas durante o estudo e estratégias para lidar com o que sente durante o estudo. Por uma questão de parcimónia, apresentaremos somente alguns exemplos mais representativos das verbalizações proferidas pelos estudantes.

Aspetos afetivos durante o estudo

A análise do discurso dos estudantes à questão “o que é que costumam sentir quando estás a estudar?” 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.

Podemos observar que os estudantes durante o seu estudo referem experienciar uma variabilidade emocional em termos gerais e em função da disciplina/conteúdo, da situação momentânea em que se encontram e do seu estado de humor.

Tabela 1

Tema I Identificação de aspectos afetivos: categorias, subcategorias e subsubcategorias

Categorias	Subcategorias	Subsubcategorias	N	%
1. Variabilidade emocional	Não especificada; Disciplina/Conteúdo; Momento; Humor		36	23.1
2. Aspectos afetivos quando gosta de estudar	Emoções/Sentimentos	Entusiasmo; Prazer; Orgulho; Bem-estar; Felicidade; Tranquilidade; Satisfação; Familiaridade e Facilidade	50	32
	Motivação	Gosto inicial; Curiosidade; Interesse; Focalização nos objetivos/metás		
3. Aspectos afetivos quando não gosta de estudar	Emoções/Sentimentos	Aborrecimento; Dúvida; Repulsa; Nervosismo (relação com o tempo); Frustração; Ansiedade/ /stress; Sofrimento; Dificuldade	44	28.2
	Motivação	Desinvestimento; Dificuldades de mobilização para a tarefa; Avaliação (custo-valor); Sentido de dever		
	Cansaço			
4. Aspectos afetivos face à dificuldade	Emoções/Sentimentos	Aborrecimento; Irritação; Preocupação; Desorientação; Nervosismo; Frustração; Angústia/desespero	12	7.7
	Desmotivação			
5. Regulação afetiva	Controlo de emoções/ /sentimentos; Controlo volitivo		14	9
			156	100

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

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

Os aspectos afetivos experienciados pelos estudantes estruturam-se por relação com três aspectos: quando gostam de estudar, quando não gostam e quando sentem dificuldades. Assim, quando os estudantes

gostam de estudar ou gostam das disciplinas que estão a estudar experimentam emoções/sentimentos como entusiasmo, bem-estar, prazer, orgulho, felicidade, tranquilidade, satisfação, familiaridade e facilidade.

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

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

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

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

Quando os estudantes gostam de estudar, verbalizam experiências de cariz motivacional que ativam a força que os aproximam da tarefa de estudo. A motivação emerge sob quatro formas: o gosto inicial, a curiosidade, o interesse e a focalização nos objetivos/metas.

“Sinto curiosidade em saber aquilo...” (Suj. 26);

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

“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)

Os aspetos afetivos dos estudantes quando não gostam de estudar reportam-se à ausência de gosto ou mesmo ao não gostar de estudar em geral. As emoções/sentimentos experimentados pelos estudantes quando não gostam de estudar são aborrecimento, sentimento de dificuldade, frustração, ansiedade/stress, nervosismo, sofrimento, repulsa e dúvida.

“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);

“a pessoa sente-se mais nervosa” (Suj. 38);

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

Quando os estudantes não gostam de estudar ou estão a estudar disciplinas de 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.

“(...) se não gostar levo aquilo um bocadinho mais à balda (...)” (Suj. 6);
“muitas vezes perco-me e sei que se não for com interesse vou perder a vontade”
(Suj. 34);
“Costumo pensar muitas vezes “será que vale a pena, será que vai ser útil no futuro?” (Suj. 43)

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 dois aspetos principais: emoções/sentimentos e desmotivação. As emoções/sentimentos sentidas perante dificuldades são 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 irritadiço” (Suj. 7);
“se for uma cadeira com que estou com dificuldades, sinto-me um pouco preocupada” (Suj.2); “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).

A desmotivação surge ligada à não compreensão do conteúdo afetando a focalização da atenção e conduzindo ao questionamento dos objetivos a que o sujeito se havia proposto.

“(...) 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).

Estratégias para lidar com o que sente

A análise das respostas à questão “como é que lidas com o que sentes quando estás a estudar?” permitiu identificar três grandes categorias: duas gerais de avaliação do processo de regulação emocional (perceção positiva/negativa de lidar com o que sente) e uma outra relativa à mobilização de estratégias para lidar com o que é sentido.

Tabela 2

Tema II Estratégias para lidar com o que sente: categorias, subcategorias

Categorias	Subcategorias	Subsubcategorias	N	%
1. Percepção positiva de lidar com o que sente	Emoções/Sentimentos	Prazer; Felicidade; Facilidade; Confiança		
	Motivação	Gosto/interesse; Investimento pessoal; Sentido de dever	18	19.8
2. Percepção negativa de lidar com o que sente	Emoções/Sentimentos	Irritação; Frustração/Impotência; Insegurança; Ansiedade; Nervosismo; Desespero; Dificuldade; Culpa		
	Expressão emocional		20	22
	Motivação	Desinteresse; Desânimo/ /desmotivação; Sentido de dever; Motivos conflitantes		
3. Mobilização de estratégias face ao que sente quando está a estudar	Cognitivas: atenção/ /concentração	Planeamento geral do estudo		
		Organização e gestão de tempo (Alteração do tempo de estudo; Abreviar estudo; Fazer pausas; Adiar)		
		Mudança do conteúdo de estudo		
	Emocionais		53	58.2
	Motivacionais	Focalização nos objetivos; Auto-motivação; Desistência		
	Estratégias de organização sócio-ambiental	Individual; Grupal; Ambiental (acústico e espacial)		
			91	100

A 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. As emoções/sentimentos relatadas são de prazer, felicidade, facilidade e confiança.

“(...) 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).

A percepção do estudante de lidar bem com o que sente durante o estudo surge ainda ligada à percepção da existência de aspetos motivacionais como o seu gosto/interesse, investimento pessoal e sentido de dever para com a tarefa de estudo.

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

A percepção negativa de lidar com o que sentem quando estão a estudar prende-se com experiências afetivas negativas no domínio da motivação, das emoções/sentimentos e da expressão emocional. As emoções/sentimentos emergentes são irritação, frustração, insegurança, ansiedade, nervosismo, desespero, sentimento de dificuldade e culpa.

“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)

“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?” (Suj. 46).

A motivação, enquanto parte da avaliação negativa de lidar com o que o estudante sente, é referida por relação com o estar pouco motivado para estudar. Esta falta de motivação emergiu sob quatro diferentes formas: sentido de dever enquanto uma obrigação sentida de alguma forma como externa, motivos conflitantes, desânimo e desinteresse.

“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);

“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).

Relativamente à mobilização de estratégias que os estudantes ativam para lidar com o que sentem quando estão a estudar, independentemente da perceção positiva ou negativa de lidar com o que sentem, emergiram cinco tipos diferentes: estratégias metacognitivas, motivacionais, de organização sócio-ambiental, cognitivas e emocionais.

As estratégias de cariz metacognitivo mencionadas reportam-se ao planeamento geral do estudo, à organização e gestão de tempo e à mudança do conteúdo de estudo.

“(...) 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);

“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 estratégia de organização e gestão de tempo surge sob quatro formas distintas: fazer pausas, alterar o tempo de estudo, abreviar o estudo e adiar.

“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);

“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).

As estratégias emocionais reportam-se a tentativas não especificadas de diminuição de ansiedade ou de nervosismo.

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

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

As estratégias motivacionais ativadas pelos estudantes consistem na focalização nos objetivos, auto-motivação ou desistência.

“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);

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

As estratégias de organização sócio-ambiental emergiram sob três diferentes formas: organização ambiental (acústico e espacial), estratégias de estudo individual e de estudo grupal.

“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).

Como é possível observar através das tabelas 1 e 2, na sua totalidade os aspetos afetivos identificados pelos estudantes foram muito mais referidos ($N=156$) do que as estratégias para lidar com esses aspetos ($N=91$) levando-nos a constatar que os estudantes referem muito mais aquilo que sentem do que a forma como lidam com isso que sentem.

Discussão

A variabilidade daquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar liga-se ao seu estado de humor, às disciplinas e aos conteúdos de estudo. Tal revela que o que os estudantes sentem quando estão a estudar é situacionalmente dependente (estado de humor do estudante) e contextualmente dependente (disciplinas e conteúdos). O que os estudantes sentem quando estão a estudar varia também consoante gostam ou não gostam de estudar ou das matérias em estudo. Isto significa que o gostar ou não das disciplinas e do ato de estudar é preponderante para o tipo de experiências emocionais dos estudantes (Chaleta, Grácio, & Eflklides, 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 organizar-se.

Segundo Efklides (2011) se o sentimento de dificuldade não for controlado pode levar à desistência da tarefa. Neste estudo não emergiu a desistência da 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.

Se atentarmos às experiências afetivas que emergem quando os estudantes referem não gostar de estudar e quando referem sentir dificuldades, encontramos muitas similaridades. No entanto, evidenciamos que os dois fatores diferem na sua natureza e este resultado tem necessariamente implicações práticas no que concerne à intervenção uma vez que os mesmos aspetos afetivos, tendo causas diferentes, obrigará a abordagens também diferenciadas (Leal, 2017). Relativamente às estratégias ativadas pelos estudantes para lidarem com o que sentem quando estão a estudar, a estratégia de abreviar o estudo refere-se a negligenciar ou dedicar menos atenção a algumas partes da matéria 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 e de procrastinação (Corkin, Yu, & Lindt, 2011). Este fato alerta-nos para possíveis implicações negativas em termos da qualidade da sua aprendizagem e dos seus resultados académicos.

A estratégia de fazer pausas surge como uma forma dos estudantes se restabelecerem para posteriormente voltarem à tarefa de estudo 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 acadêmica.

Em síntese, o estudo dos aspetos afetivos e da regulação emocional (Gross, 2008; Pekrun & Stephens, 2009) revela-se essencial para que os indivíduos possam beneficiar das suas emoções, estando conscientes da necessidade de regulá-las, sobretudo quando estas são dissonantes dos seus objetivos e/ou desadequadas das circunstâncias sociais (Mikolajczak & Desseilles, 2012). Salientamos assim a importância e necessidade dos estudantes se consciencializarem das suas experiências afetivas e dos seus efeitos em si como pessoas e como aprendentes. Parece-nos de toda a pertinência que a comunidade académica implemente ações conducentes ao desenvolvimento da aprendizagem auto-regulada dos estudantes não só na sua componente mais cognitiva mas igualmente com a mesma incidência na componente afetiva.

Referências

- 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 1º ano* (pp. 146-164). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Almeida, L.S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- 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. *Educación: Temas e Problemas*, 9, 19-31.
- 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.

- 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
- 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.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Efklides, A. (2006). 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. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema, 21*, 76-82. Retrieved from <http://www.psicothema.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
- 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.
- 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
- 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
- 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
- Fridja, N. H. (2009). Emotion experience and its varieties. *Emotion Review, 1*, 264-271. doi: 10.1177/1754073909103595
- 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.

- 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.
- 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>
- 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
- 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.
- 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
- Leal, F. (2017). Experiências do sentir, do pensar e do regular a aprendizagem no ensino superior. *Tese de doutoramento*. Algarve: Universidade do Algarve.
- 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>
- Mikolajczak, M., & Deseilles, M. (Eds.). (2012). *Traité de régulation des émotions*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- 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., 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., & Stephens, E. J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory. *Human Development*, 52, 357-365. doi: 10.1159/000242349

- 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
- 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
- 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.
- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. *Avaliação Psicológica, 5*(1), 21-31.

