

NÚMERO 12 | 2021

ISSN 2183-0940

REVISTA TMQ

TECHNIQUES, METHODOLOGIES AND QUALITY

EDITORES:

ANTÓNIO RAMOS PIRES
Instituto Politécnico de Setúbal

MARGARIDA SARAIVA
Universidade de Évora

ÁLVARO ROSA
ISCTE-IUL

A **REVISTA TMQ - TECHNIQUES METHODOLOGIES AND QUALITY** é uma marca registada no INPI com o N° 614089 e sujeita os artigos publicados a dupla revisão por pares, estando disponível online em: <https://publicacoes.riqual.org>

A TMQ está indexada à Latindex - Sistema regional de informações on-line para revistas de investigação científica nos países da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal.

Responsabilidade: A RIQUAL ou seus representantes e os Editores não são responsáveis por qualquer erro(s), validade de dados / conclusões ou violação de direitos autorais em qualquer artigo publicado nesta revista. Os Autores são os únicos responsáveis por todo o conteúdo dos artigos publicados na revista.

The **JOURNAL TMQ - TECHNIQUES METHODOLOGIES AND QUALITY** is a registered trademark with INPI under N° 614089 and is a peer-reviewed and publicly available journal, being available online at: <https://publicacoes.riqual.org>

TMQ is indexed at Latindex - Regional system of online information for scientific research journals in the countries of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal.

Disclaimer: RIQUAL or its representatives and the Editors are not responsible for any error(s), validity of data/conclusions or copyright infringements in any article published in this journal. Authors are solely responsible for the entire contents of the paper published in the journal.

FICHA TÉCNICA:

Título: TMQ – TECHNIQUES, METHODOLOGIES AND QUALITY | 2021

ISSN: 2183-0940

Editora: RIQUAL - Rede de Investigadores da Qualidade

Paginação e produção gráfica: RIQUAL

e-mail: info@riqual.org

TECHNICAL DATA SHEET:

Title: TMQ – TECHNIQUES, METHODOLOGIES AND QUALITY | 2021

ISSN: 2183-0940

Publisher: RIQUAL - Network of Quality Researchers

Pagination and graphic production: RIQUAL

e-mail: info@riqual.org

EDITORES:

António Ramos Pires, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal (Coordenador)

Margarida Saraiva, Universidade de Évora, Portugal

Álvaro Rosa, ISCTE-IUL, Portugal

REVISORES:

Albertina Palma, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

Álvaro Rosa, ISCTE-IUL, Portugal

Amador Duran Sanchez, Universidad da Extremadura, Espanha

António Ramos Pires, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

José Simões, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

Luis Lourenço, Universidade da Beira Interior, Portugal

Margarida Eiras, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

Margarida Saraiva, Universidade de Évora, Portugal

Patrícia Moura e Sá, Universidade de Coimbra, Portugal

Paulo Sampaio, Universidade do Minho, Portugal

CONSELHO EDITORIAL:

Albano Ferreira, Universidade Katyavala Bwila, Angola

Álvaro Rosa, ISCTE-IUL, Portugal

António Andrade, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

António Ramos Pires, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

Artur Santana, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Dênis Cunha, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Elsa Simões, Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Gerson Tontini, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil

José Álvarez-García, Universidad da Extremadura, Espanha

José Sarsfield Cabral, Universidade do Porto, Portugal

Julio Macedo, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Keylor Villalobos, Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica

Luís Lourenço, Universidade da Beira Interior, Portugal

Manuel Suarez-Barraza, Instituto Tecnológico e de Estudios Superiores de Monterrey, México

Margarida Saraiva, Universidade de Évora, Portugal

Maria da Conceição Barbosa Mendes, Universidade Katyavala Bwila, Angola

Maria de la Cruz del Rio-Rama, Universidad de Vigo, Espanha

Martí Casadesús, Universitat de Girona, Espanha

Nelson António, ISCTE-IUL, Portugal

Patrícia Moura e Sá, Universidade de Coimbra, Portugal

Pedro Saraiva, NOVA IMS, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Virgílio Cruz Machado, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

AUTORES:

Adelina Baptista, Universidade de Aveiro/GOVCOPP

Ana Rolo, Instituto Politécnico de Setúbal

André da Luz Pereira, Instituto Politécnico de Setúbal

Ângela Lacerda Nobre, Instituto Politécnico de Setúbal

Célia Rasquinha, Universidade Évora

Fátima Leal, Universidade de Évora, CIEP

Fernando Pimentel, Instituto Politécnico de Setúbal, CINEA

J. Miguel-Oliveira, Universidade de Aveiro

José Fidalgo Gonçalves, Instituto Superior de Educação e Ciências

Luciana Ribeiro, Universidade Évora

Marc Jacquinet, Universidade Aberta

Margarete Cardoso, Pelo Rim

Rogério Duarte, Instituto Politécnico de Setúbal, CINEA

Rute Vicente, Universidade de Aveiro

Vanessa Colaço, Pelo Rim

Wagiza E. Santos, Universidade Évora

ÍNDICE

EDITORIAL.....	7
Certificação ISO 9001: Impactes numa empresa do setor metalomecânico	9
<i>Rute Vicente</i>	
<i>J. Miguel-Oliveira</i>	
<i>Adelina Baptista</i>	
1. Introdução.....	10
2. Método	17
3. Contexto organizacional de aplicação	19
4. Análise e apresentação dos resultados.....	20
5. Conclusões.....	25
6. Referências	27
O método japonês 5S e como implementá-lo nas organizações. Estudo de caso na empresa F. J. Elias, Lda - Caixilharia em alumínios e PVC.....	33
<i>Célia Rasquinha</i>	
<i>Luciana Ribeiro</i>	
<i>Wagiza E. Santos</i>	
1. Introdução.....	33
2. Revisão Bibliográfica.....	35
3. Metodologia de Elaboração do Trabalho de Projeto	41
4. Análise da Ferramenta 5S e Resultados Obtidos na Empresa F. J. Elias, Lda	42
5. Conclusões.....	45
6. Bibliografia.....	46
Literacia e o empoderamento do doente	49
<i>Margarete Cardoso</i>	
<i>Vanessa Colaço</i>	
1. Introdução.....	50
2. Literacia em Saúde em Portugal.....	51
3. Literacia nas Doenças Crónicas.....	54
4. Literacia na Doença Renal Crónica	58
5. Estratégias de Promoção da Literacia em Saúde	60
6. Conclusão	61
7. Referências	62
Trabalho colaborativo e aprendizagem criativa: um estudo introdutório sobre melhoria contínua em educação.....	65
<i>André da Luz Pereira</i>	
<i>Ana Rolo</i>	
1. Introdução.....	66
2. O trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos	67
3. O trabalho colaborativo entre docentes	69
4. Trabalho colaborativo é mais complexo do que trabalho individual	71
5. A aprendizagem criativa.....	73
6. Outras contribuições da psicodinâmica do trabalho para a aprendizagem criativa.....	74
7. Considerações finais	79
8. Referências	80

Pensando programas curriculares como os projetistas pensam 83

Rogério Duarte

Ângela Lacerda Nobre

Fernando Pimentel

Marc Jacquinet

1. Introdução.....	84
2. Metodologia Pensando como um Projetista	86
3. Ensino assente em resultados e alinhamento construtivo	90
4. Pensando programas curriculares como os projetistas pensam	93
5. Conclusão	96
6. Referências	97

Consequências das emoções de realização académica para a qualidade da aprendizagem de estudantes universitários 101

Fátima Leal

1. Introdução.....	102
2. Método	104
3. Resultados	105
4. Discussão dos resultados	112
5. Conclusão	114
6. Referências	115

Autarquias & Qualidade 117

José Fidalgo Gonçalves

1. Enquadramento do estudo	118
2. Levantamento nacional sobre SGQT nos municípios	120
3. Conclusões.....	137
4. Bibliografia.....	138

EDITORIAL

Em 2020 editámos 3 números especiais, fechando o ano com o número normal de 2020, a TMQ N.º 11.

Este nível de edição só foi possível com os contributos de vários editores convidados. Temos vindo a salientar esta experiência como muito positiva no sentido de a podermos alargar, quer continuando na mesma abordagem, quer eventualmente evoluindo para linhas editoriais estabelecidas e continuadas. Esta experiência pode ser decisiva para a consolidação do funcionamento da TMQ e da RIQUAL, quer em termos editoriais, quer em termos do seu desenvolvimento e sustentabilidade.

Neste número, temos 7 artigos, a maioria deles recebidos na sequência da não realização do XI Encontro, que foi adiado de 2020 para 2021, por motivos decorrentes da pandemia.

Os temas são muito variados, quer ao nível dos setores de atividade (indústria, educação, saúde, autarquias), quer ao nível dos temas e técnicas (ensino-aprendizagem, sistemas de gestão, ensino superior, empoderamento do doente, 5S, Design thinking, certificação).

A opção dos editores por esta variabilidade resulta, não só do mérito dos artigos selecionados, mas também da riqueza dos artigos apresentados, o que nos leva a refletir sobre a utilidade de criar linhas editoriais, como acima referido.

O ano de 2021 marcou a retoma dos Encontros anuais da Rede em termos presenciais, e 1ª eleição dos seus corpos sociais, culminando a sua formalização como associação científica.

O ano de 2021 permitiu consolidar o site com grande desenvolvimento das suas funcionalidades e grande incremento dos conteúdos disponíveis.

Embora o percurso tenha sido difícil, achamos que o esforço valeu a pena. Temos uma Rede mais forte, ampla e eficaz. Esperamos poder continuar, pelo gosto e sentido de responsabilidade social que nos anima.

Editores

António Ramos Pires

Margarida Saraiva

Álvaro Rosa

Consequências das emoções de realização académica para a qualidade da aprendizagem de estudantes universitários⁴

Fátima Leal

fhleal@uevora.pt

Universidade de Évora, CIEP

Resumo:

Este trabalho visa compreender a perceção de estudantes de ensino superior acerca das consequências das emoções de realização académica emergentes durante o seu processo de estudo, para a sua aprendizagem. A abordagem qualitativa foi privilegiada. Participaram 48 estudantes universitários portugueses voluntários, de 1º e de 3º ano de licenciatura. A amostra foi equilibrada em termos de sexo e de anos de frequência académica. As idades variaram entre 18 e 27 anos. As entrevistas foram realizadas e transcritas verbatim. Os dados foram tratados recorrendo à análise de conteúdo. Os resultados mostram 2 principais categorias relativamente à perceção de inexistência e de existência de consequências das emoções de realização académica na aprendizagem. A primeira foi justificada, pelos estudantes, pelas suas capacidades de manter a concentração e pela persistência nas tarefas de estudo. A segunda categoria mostra-nos que os estudantes consideram que aquilo que sentem enquanto estudam afeta a sua aprendizagem em diversos aspetos (cognitivos, afetivos, motivacionais, específicos ao estudo e aprendizagem, desempenho académico e mudança a nível pessoal). Estes resultados trazem contributos importantes para esta área de estudo acerca da forma como as emoções de realização podem ter consequências negativas e positivas para a qualidade da aprendizagem de estudantes, no ensino superior.

Palavras-chave: Estudantes, ensino superior, consequências das emoções de realização académica, qualidade da aprendizagem.

Abstract:

This work aims to understand the perception of higher education students about the consequences for their learning, of their academic achievement emotions while studying. Qualitative methodology was privileged. The sample included 48 voluntary Portuguese higher education students, from 1st and 3rd academic years. 24 boys and 24 girls. Ages varied between 18 and 27 years old. Interviews were realized and verbatim transcribed. Data treatment used content analysis.

⁴ Investigação foi financiada pelo Projecto PTDC/CED-EDG / 29252/2017 - Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Results show 2 main themes related with the inexistence and the existence of consequences of achievement emotions for their learning.

The former was justified, by students, with their capabilities to maintain concentration and the persistence on study tasks.

The later show us that students consider that what they feel while studying do affect their learning in several aspects (cognitive, affective, motivational, specifically related with study and learning processes, Academic performance, and personal change level). These results bring us important contributes to this scientific area about the way as academic achievement emotions can interfere, positive and negatively to the quality of learning of students, in higher education system.

Keywords: Students, higher education, consequences of academic achievement emotions, quality of learning

1. Introdução

A investigação sobre a aprendizagem no ensino superior teve início em meados do século XX nos Estados Unidos da América e posteriormente na Austrália, na Inglaterra, na Suécia, restante Europa e outros países (Entwistle, 2019). Os primeiros estudos tinham como intuito o de prever taxas de insucesso e desistência e focalizavam nas horas de trabalho e na utilização de bons hábitos de estudo e de trabalho académico (Malleon, 1963). Posteriormente, outras características dos estudantes como os traços de personalidade (Eysenck, 1972), a motivação para a realização (Atkinson & Feather, 1966), componentes cognitivas, metacognitivas, aspetos afetivos e processos regulatórios (Vermunt, 1996) e emocionais (Pekrun, 2006) foram ganhando relevância para os investigadores desta área. Até então, vários estudos têm procurado uma melhor compreensão das formas como estes construtos contribuem para a qualidade da aprendizagem dos estudantes (Entwistle, 2019).

1.1. Emoções de realização académica

As atividades académicas inerentes ao estudo e à aprendizagem desencadeiam uma grande diversidade de emoções nos estudantes (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002; Chaleta, Grácio & Efklides, 2011).

Pekrun (2006) propõe uma definição complexa de emoções descrevendo-as como “multi-component, coordinated processes of psychological subsystems including affective, cognitive, motivational, expressive, and peripheral physiological processes” (p. 316). O mesmo autor

também define as emoções de realização como emoções ligadas com atividades acadêmicas, de trabalho e/ou desportivas, e com os seus resultados de sucesso ou de insucesso. Especificamente, em contexto educativo, as emoções de realização académica são experiências emocionais diretamente relacionadas com atividades ou resultados relevantes de competência, com situações e contextos académicos como o estudo, a participação nas aulas e a realização de elementos de avaliação como exames (Pekrun, 2006). A literatura reconhece a influência das emoções de realização para os resultados educativos, em todos os níveis académicos (Camacho-Morles, Slemp, Pekrun, Loderer, Hou, & Oades, 2021).

1.2. A teoria do controlo-valor das emoções de realização

A teoria do controlo-valor das emoções de realização (CVT), desenvolvida por Pekrun (2006), trata-se de uma abordagem explicativa integrativa das relações entre a cognição, emoções e motivação envolvidas nos processos académicos (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007). As proposições centrais desta teoria referem-se à emergência das emoções de realização, sendo postulado que estas são elicitadas sob duas formas distintas de avaliações: o controlo percebido relativamente às crenças acerca de fatores pessoais e externos que podem afetar o seu desempenho em situações de realização, e o valor percebido atribuído pelos indivíduos às atividades de realização e/ou aos resultados de sucesso ou de insucesso. Por outras palavras, diferentes níveis de controlabilidade sobre as tarefas em si, e diferentes níveis de importância que os estudantes dão às atividades académicas irão conduzir a emoções também diferenciadas. Este aspeto implica que as avaliações sobre o controlo e as avaliações sobre o valor sejam determinantes imediatos dessas emoções (Pekrun, 2006).

Assim, esta teoria propõe um modelo de mediação cognitivo-motivacional dos efeitos das emoções assumindo que as emoções de realização influenciam o compromisso académico e a realização e que estes efeitos são mediados por processos auto-regulatórios, motivacionais e cognitivos críticos para o sucesso em contextos académicos: interesse, recursos cognitivos, regulação do esforço, e utilização de estratégias de aprendizagem (Camacho-Morles, Slemp, Pekrun, Loderer, Hou, & Oades, 2021). De forma sucinta, a perceção de controlo elevado sobre a realização da tarefa desencadeia experiências afetivas como a alegria; a perceção de falta de controlo desencadeia o desespero; quando o controlo é incerto e a perceção de sucesso é antecipada, surge a esperança; quando o controlo é incerto e a sensação de insucesso é antecipada, surge a ansiedade. Um resultado bem-sucedido leva a alegria e, pelo contrário, a sensação de falha leva a tristeza. Uma expectativa de sucesso, para determinada tarefa, que acaba

por não acontecer, leva a desapontamento; por outro lado, uma expectativa de insucesso que acaba por não acontecer, leva a uma sensação de alívio. Perante a realização de uma tarefa, atribuir o sucesso a si próprio, leva ao orgulho; atribuir o insucesso a si mesmo, leva à vergonha. Atribuir o sucesso numa tarefa aos outros, leva à gratidão; atribuir o insucesso a outros leva à raiva. A competência e as qualidades intrínsecas positivas da ação e da atividade levam à alegria da atividade; a falta de valores de incentivo para a atividade, leva ao aborrecimento; os valores negativos de incentivo para a atividade leva à raiva e à frustração (Pekrun, 2009).

As emoções académicas trazem também implicações na indução e modulação da motivação e do esforço, modificando as intenções e os objetivos dos estudantes. Emoções positivas ativantes (e.g., alegria) podem incrementar a motivação e o esforço; por outro lado, emoções negativas desativantes (e.g., desespero, aborrecimento) podem ser prejudiciais. As emoções positivas desativantes (e.g., alívio e relaxamento), por um lado, podem diminuir a motivação e por outro, podem ajudar a manter o esforço ao longo do tempo. Por último, as emoções negativas ativantes (e.g., raiva, ansiedade e vergonha) podem ter papéis ambivalentes uma vez que podem diminuir o interesse e a motivação intrínseca, mas, de outra forma, também podem desencadear motivação extrínseca para lidar com os eventos que as causaram (Pekrun, 2006).

As emoções de realização académica trazem inúmeras consequências para os próprios estudantes assim como para a sua aprendizagem (Pekrun, 2006; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Uma vez que nem sempre os próprios estudantes estão conscientes acerca daquilo que sentem enquanto estudam, nem sobre as consequências destas emoções (Leal & Grácio, 2019) torna-se importante compreender a perceção que os estudantes têm acerca das suas próprias emoções relacionadas com a componente académica, assim como, das consequências destas para o seu processo de aprendizagem.

2. Método

Este trabalho visa compreender a perceção de estudantes de ensino superior acerca das consequências das suas emoções de realização académica, especificamente emergentes durante o seu processo de estudo, para a sua aprendizagem. Com o intuito de conhecer a perspetiva dos próprios sujeitos, a abordagem qualitativa foi privilegiada.

A pesquisa qualitativa tornou-se amplamente aceite entre a investigação na área da psicologia e educacional e uma utilização adequada pode levar a compreensões mais profundas das situações uma vez que procura a relação entre categorias e temas dos dados (Hilal & Alabri, 2013).

2.1. Participantes

Neste estudo participaram 48 estudantes universitários portugueses voluntários, que frequentavam de cursos de licenciatura numa universidade do interior de Portugal. As idades variaram entre os 18 e os 27 anos. A amostra foi equilibrada em termos de sexo (50% sexo feminino, 50% do sexo masculino) e quanto ao ano de frequência académica (50% do 1º ano e 50% do 3º ano). Os estudantes de 1º ano só foram entrevistados no segundo semestre, de forma a garantir que já todos tinham passado por momentos de aulas, de estudo autónomo e de realização de avaliações de final de semestre.

2.2. Instrumento e procedimentos

Os estudantes foram informados acerca dos objetivos da investigação e preencheram o termo de consentimento livre e informado. As entrevistas semi-estruturadas, foram agendadas, realizadas e transcritas na íntegra. Os dados foram tratados recorrendo a análise de conteúdo de acordo com os pressupostos de Bardin (2008). O procedimento de análise considera-se aberto uma vez que a emergência de categorias se deu a partir do próprio material recolhido e não de uma lista de categorias previamente estabelecida (Esteves, 2006). Para garantir as questões ligadas à fiabilidade, validade e acordos interjuizes, três avaliadores investigadores fizeram revisão da análise da codificação, dissipando as situações de discrepância. 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 avaliadores foi de 95%.

3. Resultados

De forma a conhecer a perceção dos estudantes acerca das consequências das suas emoções de realização académica, emergentes durante o estudo na sua aprendizagem, foi colocada a questão “achas que o que sentes quando estás a estudar afeta a tua aprendizagem?”. Duas categorias emergiram: a primeira relativa à perceção de inexistência de consequências na sua aprendizagem; e a segunda relativa à perceção de que as emoções de realização académica durante o estudo têm impacto na sua aprendizagem.

3.1. Inexistência de consequências das emoções de realização acadêmica na aprendizagem

A primeira categoria tema refere-se à percepção de que, aquilo que os estudantes sentem enquanto estudam, não afeta a sua aprendizagem. As verbalizações dos estudantes remetemo-nos as razões: a) conseguir manter a sua concentração (sendo capazes de se abstrair dos estímulos exteriores e separando as situações de cariz académico das situações pessoais); e b) a persistência durante o estudo (continuando o trabalho e não desistindo).

“(...) eu penso que não ... porque lá está eu divido-me muito...eu tento estar sempre concentrada naquilo que estou a fazer...às vezes estamos stressadas ou há algum problema... em casa ou 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!” (S5)

“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...” (S17)

“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.” (S46)

3.2. Existência de consequências das emoções de realização acadêmica na aprendizagem

A segunda categoria refere-se à percepção de que, aquilo que os estudantes sentem enquanto estudam, afeta a sua aprendizagem. Aqui, emergiram seis tipos de aspetos específicos: relativos à cognição, ao afeto, à motivação, relativos ao estudo e aprendizagem, aspetos ligados ao desempenho académico e, por último, relativos a uma perspetiva de mudança ao nível pessoal. Para uma maior facilidade de visualização, a Tabela 1 sistematiza os resultados. Por uma questão de parcimónia, serão apresentados e discutidos apenas os resultados mais representados, os específicos para a aprendizagem, para o desempenho académico, os relativos à cognição e à motivação*.

Tabela 1. Consequências das emoções de realização acadêmica dos estudantes na aprendizagem

SUBCATEGORIAS		
*Cognição	Atenção/concentração Memorização Compreensão Fluência do processamento	
Afeto	Emoções/sentimentos	Confiança Facilidade Dificuldade Frustração
*Motivação	Em geral Crenças de auto-eficácia Utilidade do estudo Curiosidade Sentido de dever Persistência	
*Aspectos relativos ao estudo e aprendizagem	Quantidade da aprendizagem Qualidade da aprendizagem Continuidade do estudo Tempo de estudo	Velocidade Quantidade do tempo de estudo Organização do tempo de estudo
*Desempenho acadêmico	Resultados acadêmicos Desempenho na avaliação	
Mudança pessoal	Alteração na forma de pensar Perspetiva de futuro	

Fonte: próprio autor

As emoções de realização acadêmica dos estudantes influenciam a sua aprendizagem em aspectos específicos do seu processo de estudo e aprendizagem (quantidade, qualidade da aprendizagem, continuidade no estudo e tempo de estudo).

A influência sobre a quantidade de aprendizagem surgiu num sentido positivo (perante sensações positivas resultando numa maior focalização da atenção e a mais aprendizagem); e num sentido negativo (perante sensações negativas levando os estudantes a aprender menos).

“(...) ao transmitir-me coisas boas tenho muito mais sei lá... atenção ... e daí também a aprender mais” (S13)

“Afeta porque se encarar aquilo como um sofrimento, vai custar mais e de certeza que não vou aprender tanto (...)” (S12)

O efeito sobre a qualidade da aprendizagem emergiu de forma positiva levando a uma melhor aprendizagem (quando os estudantes se sentem bem) ou de forma negativa podendo conduzir à mera retenção da informação sem compreensão (quando não gostam do que estão a estudar ou se sentem desmotivados).

“Afeta porque quando não estamos bem, as coisas por vezes também não saem bem.” (S26)

“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” (S37)

A continuidade do estudo pode ficar comprometida uma vez que, perante emoções negativas (não gostar da matéria, não se sentir motivado, encontrar obstáculos e dificuldades no estudo e pensar que não é capaz de as ultrapassar) os estudantes podem experimentar dificuldades em continuar o processo de estudo.

“(...) 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” (S14)

“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” (S44)

O que os estudantes sentem pode afetar o tempo dedicado ao estudo quer em termos da quantidade do tempo de estudo (podendo levá-los a estudar durante mais ou menos tempo mediante a situação em que se encontram - maior ou menor ansiedade; acumulação de 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” (S25)

“(...) 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” (S35)

O que os estudantes sentem também podem afetar a sua aprendizagem através da capacidade de organizar e gerir o tempo de estudo e a distribuição 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” (S30)

“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” (S27)

Também pode afetar a velocidade da sua aprendizagem em termos do tempo que levam a compreender os temas em estudo.

“Demoro mais tempo para perceber as coisas” (S22)

“Afeta porque isso depois atrasa a minha aprendizagem” (S40)

Os estudantes percebem que aquilo que sentem durante o estudo afeta o seu desempenho académico, quer em termos de resultados académicos como em termos do seu desempenho na avaliação.

“(...) 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” (S7)

“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” (S38)

O efeito sobre o desempenho na avaliação pode acontecer 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” (S47)

“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” (S31)

Aquilo que os estudantes sentem enquanto estudam afeta a sua aprendizagem no que concerne à motivação. Esta influência pode ocorrer de forma positiva, incrementando, ou negativa, reduzindo a motivação para o estudo. No sentido positivo quando os estudantes referem gostar da matéria, isto conduz a maior entusiasmo, maior dedicação, empenho e melhor aprendizagem.

“quando se gosta da matéria, a pessoa sente-se melhor com aquilo que está a estudar [e acaba por aprender melhor]” (S38)

“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]” (S9)

“(...) 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 (...)” (S28)

Por outro lado, perante emoções como a tristeza, emergem défices na motivação, há a sensação de que o esforço tem que ser maior e isso afeta negativamente, aprendendo menos e refletindo-se nos 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” (S8)

“(...) 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]” (S14)

“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” (S7)

As crenças de auto-eficácia surgem afetando a aprendizagem na medida em que quando os estudantes não se sentem capazes, o seu processo de estudo torna-se mais difícil.

“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 (...)” (S31)

Aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar afeta a sua aprendizagem por causa da curiosidade que pode despoletar.

“(...) acho que vai afetando sempre em termos de curiosidade” (S39)

O sentimento de dever interfere com a aprendizagem, pela ideia de que, perante a desmotivação, surge uma sensação de obrigação de estudar, que, por sua vez, diminui 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” (S1)

A persistência surge associada ao empenho e ao esforço para com o estudo e vem na sequência do gosto e interesse pela matéria.

“(...) quando estou realmente interessada num assunto [empenho-me] e esforço-me bastante... [para aprender mais sobre aquele assunto]” (S2)

“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” (S9)

Relativamente aos aspetos relativos à cognição, os estudantes consideram que aquilo que sentem quando estão a estudar, pode afetar a sua aprendizagem em termos da sua atenção/concentração, memorização, compreensão e fluência do processamento.

“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” (S38)

“Afeta ...porque quando estou preocupado ... a minha concentração já vai ser menor” (S20)

“(...) 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 (...)” (S13)

As emoções dos estudantes também afetam a sua aprendizagem num sentido positivo ou num sentido negativo, auxiliando ou dificultando a capacidade cognitiva da 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” (S36)

“(...) 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” (S18)

O que os estudantes sentem enquanto estudam também afeta a sua aprendizagem em termos da compreensão dos conteúdos. Esta influência acontece de forma positiva, favorecendo a compreensão (quando se sentem calmos, quando gostam e sentem prazer ao estudar), mas também interferindo negativamente (quando não gostam da matéria ou não estão interessados).

“Afeta precisamente porque se eu estiver mais calmo aprendo melhor... já vejo aquilo com outros olhos” (S24)

“(...) porque quando gosto da matéria vou perceber melhor” (S37)

“(...) 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 (...)” (S2)

Salienta-se a ideia de que a ansiedade interfere negativamente na aprendizagem contribuindo para um bloqueio mental e interrompendo a fluência do processamento cognitivo.

“É nos mesmos aspetos [a ansiedade afeta a aprendizagem]... porque bloqueio e o pensamento não flui” (S25)

4. Discussão dos resultados

A análise das respostas dos estudantes levou à emergência de duas grandes categorias: a primeira, que diz respeito à percepção de inexistência de consequências daquilo que os estudantes sentem durante o estudo para com a sua aprendizagem; e a segunda, relativa à percepção das consequências das emoções de realização académica emergentes enquanto estudam para a sua aprendizagem.

A primeira categoria permite verificar a perspetiva de estudantes que consideram que aquilo que sentem quando estão a estudar não afeta a sua aprendizagem. Apesar desta perspetiva apresentar uma baixa representatividade, as verbalizações que a sustentam remetem para o facto destes alunos não se deixarem influenciar pelas suas emoções de realização académica, conseguindo manter a sua atenção, concentração e a sua persistência na tarefa de estudo. Este resultado leva-nos a questionar e a pressupor sobre competências regulatórias dos estudantes (Harley, Pekrun, Taxer, & Gross, 2019) ou outras características pessoais em termos de afeto positivo (Carver, 2003) que possam ser justificativas desta capacidade de focalizar os recursos cognitivos não se deixando interferir pelas emoções. Aprofundar a compreensão sobre a percepção destes estudantes, assim como dos seus processos de estudo e de regulação, merecem mais investigação, deixando-nos pistas para pesquisas futuras.

Rowe, Fitness e Wood (2015) ao pesquisarem a percepção de estudantes acerca do efeito das emoções positivas na aprendizagem, encontraram que estas faziam incrementar três áreas de funcionamento: o funcionamento cognitivo e social; a motivação e a auto-eficácia, o coping e a resiliência.

Na presente investigação, os estudantes que consideram que aquilo que sentem quando estão a estudar afeta a sua aprendizagem, salientam aspetos ligados à cognição, ao afeto, à motivação,

relativos ao estudo e aprendizagem, relativos ao desempenho acadêmico e a mudança pessoal global. À semelhança do apresentado nos resultados, aqui destacaremos os aspectos relativos ao estudo e aprendizagem, ao desempenho acadêmico, à motivação e à cognição. Assim, na perspectiva dos estudantes, quando estes se sentem bem, o efeito das emoções ocorre de forma positiva, levando a uma aprendizagem de melhor qualidade. Por outro lado, quando os estudantes consideram que as emoções são negativas (e.g., 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 emoções e quando não se sentem bem consigo mesmos), estes têm a percepção de que há consequências negativas na continuidade do processo de estudo, há perturbação na sua aprendizagem e nos resultados da mesma. Por exemplo, quando não gostam do que estão a estudar ou se sentem desmotivados para o estudo, isso pode conduzir à mera retenção da informação sem compreensão. Este resultado encontra fundamento na literatura quando se considera 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). Por outro lado, este resultado também deixa inquietações sobre a possibilidade de relações entre as emoções de realização académica com os conhecimentos acerca das abordagens à aprendizagem e da compreensão no ensino superior (Entwistle, 2019).

As emoções de realização académica também parecem afetar a sua aprendizagem ao nível motivacional, quer em termos da persistência, quer em termos do sentido de dever, das crenças de auto-eficácia, da utilidade do estudo e da curiosidade para com as tarefas de estudo. Alguns estudantes referem que as emoções positivas tendem a levar à persistência, ao empenho, esforço e à sensação de maior facilidade na tarefa de estudo. A consciencialização de que estão a aprender conteúdos úteis para o seu futuro, por parte dos estudantes, reflete-se na sua motivação e empenho e conseqüentemente esta dedicação volta a se refletir em termos emocionais, no gosto, no prazer e no entusiasmo para com a tarefa. A relação entre as emoções, a motivação e a aprendizagem tem sido perscrutada por vários autores e as conclusões têm sido consistentes; isto é; as emoções dos estudantes influenciam a autorregulação e a motivação e, por sua vez, afetam a realização académica. Os nossos resultados são coerentes com a literatura e com a teoria apresentada (CVT), quando encontramos que a motivação pode ser considerada como um fator mediador entre as emoções e a aprendizagem (Pekrun, 2006; Mega, Ronconi, & De Beni, 2014; Camacho-Morles, Slemp, Pekrun, Loderer, Hou, & Oades, 2021).

Relativamente aos aspetos cognitivos, os efeitos na atenção/concentração surgiram como negativos (perante situações de preocupação, de dispersão de pensamentos, falta de motivação e cansaço), manifestando-se através da sensação de bloqueio, da dificuldade de organização ao nível dos pensamentos, dificuldades em focar a atenção nas matérias de estudo e dificuldades na autorregulação. Por outro lado, estes efeitos revelaram-se positivos (perante a sensação de gostar da matéria), incrementando a focalização no estudo, na aprendizagem e nos resultados da avaliação. Carver (2003) refere que emoções positivas possibilitam a ampliação do focus atencional enquanto as emoções negativas (e.g., ansiedade, raiva), diminuem a atenção. Pekrun e Linnenbrink-Garcia (2014) sublinham que quando os estudantes gostam de aprender, as emoções provêm da tarefa e auxiliam a focalização da atenção e, por outro lado, as emoções negativas provocam a diminuição da atenção e desviam os estudantes da aprendizagem e da realização.

Leal e Grácio (2019) encontraram que aquilo que os estudantes sentem quando estão a estudar varia conforme gostam ou não gostam da matéria e sentem ou não dificuldades no estudo da matéria e da disciplina. A especificidade das emoções académicas por relação com diferentes domínios científicos tem sido estudada por vários autores (e.g., Goetz, Haag, Lipnevich, Keller, Frenzel, & Collier, 2014). Esta possibilidade de considerar a especificidade revela-se importante uma vez que pode ajudar os estudantes a distinguirem as suas emoções relativamente a cada domínio, evitando generalizações para todas as disciplinas e conseguindo concretizar o seu gosto, não gosto e dificuldades de forma específica para cada uma das delas. Por exemplo, para um estudante de Psicologia que tenha a percepção de que tem dificuldade na disciplina de Estatística, é importante ter a consciência de que, aquele sentimento é específico para aquela unidade curricular e que não deverá deixar que estas emoções vão contagiar o seu gosto e interesse pelas restantes disciplinas (o que poderia ter efeitos nefastos para a aprendizagem e para a qualidade da mesma). Estas pressuposições trazem de fato mais desafios à investigação no sentido de compreender melhor estes processos.

5. Conclusão

Este trabalho traz mais contributos para a área de estudo das emoções de realização ligadas ao contexto académico no ensino superior português, pois permite conhecer a percepção dos estudantes acerca da existência ou não existência de influência daquilo que sentem, enquanto estudam, na sua própria aprendizagem; e, por outro, elucida-nos sobre quais os aspetos afetados por estas emoções. Estes contributos podem alertar as instituições universitárias, nos seus vários

intervenientes (e.g. dirigentes, funcionários docentes e não docentes, investigadores), para a importância de desenhar e criar ambientes de aprendizagem promotores de reflexão e de consciencialização para as consequências das emoções de realização académica dos estudantes para a qualidade da sua aprendizagem neste contexto.

6. Referências

- Atkinson, J.W. & Feather, N.T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-analysis. *Educational Psychology review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- 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
- 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.
- Entwistle, N. (2019). Contributions of educational psychology to understanding student learning: What has been discovered - what more could be done? *Psychology of Education Review*, 43(1), 9–19.
- 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.
- Eysenck, H.J. (1972). Personality and attainment: An application of psychological principles to educational objectives. *Higher Education*, 1, 39–52.
- 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
- Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion regulation in achievement situations: An integrated model. *Educational Psychologist*, 54(2), 106-126. United States of America: Routledge. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297>
- Hilal, A., & Alabri, S. S. (2013). Using NVIVO for Data Analysis in Qualitative Research. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2, 181-186.
- Leal, F., & Grácio, L. (2019). Aspectos afetivos e regulatórios durante o processo de estudo de estudantes do ensino superior. In Monteiro, V., Mata, L., Martins, M., Morgado, J., Silva, J., Silva, A., & Gomes, M. (Orgs.). *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (85-103). Lisboa: Edições ISPA. ISBN: 978-989-8384-54-6.
- Malleson, N.B. (1963). The influence of emotional factors on achievement in university education. *Sociological Review*, 7, 141–159
- 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
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>.

- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*. (pp. 575-604). New York, NY: Routledge.
- 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., 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., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Rowe, A. D., Fitness, J., & Wood, L.N. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 28*(1), 1-20, doi: 10.1080/09518398.2013.847506
- Vermunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education, 31*, 25–50

Agradecimentos

Este texto resulta do Projecto PTDC/CED-EDG/29252/2017 financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal.

Authors Profiles

Fátima Leal has received a PhD. from University of Algarve – Portugal in 2018. She is currently Researcher at the Project “Learning and Teaching at University” allocated to the Centre for Research in Education and Psychology - University of Évora. She is a collaborator of the Department of Psychology of the University of Évora. Her research interests are in the areas of learning and teaching in higher education.